Vol. 4, N° 8
(Julio-Diciembre)
2023

REDIP

Revista Digital de Investigación y Postgrado

Depósito Legal TA2019000041
ISSN: 2665 - 038X



REDIP

Revista Digital de Investigación y Postgrado

Volumen 4, número 8 julio - diciembre, 2023

Redip
ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

Fediesip FONDO EDITORIAL DEL INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO



Instituto de Estudios Superiores
de Investigación y Postgrado

Revista Digital de Investigación y Postgrado

Coordinación editorial: Dr. Omar Escalona Vivas

https://portal.issn.org/resource/ISSN/2665-038X
ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041

Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, IESIP
Editor: Fondo Editorial del Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado.
San Cristóbal, estado Táchira - Venezuela
Barrio Obrero. Quinta La Macarena
Carrera 17 entre Calles 13 y 14. N°13-52 A.
http:///iesip.edu.ve



Redip, Revista Digital de Investigación y Postgrado, publicación semestral, Vol. 4 Nº 8, julio - diciembre 2023. Editor responsable: Omar Escalona Vivas. Domicilio de la publicación: Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado (Iesip). San Cristóbal, estado Táchira-Venezuela. Teléfono: (+58) 04147158835. Correo electrónico: redip@iesip.edu.ve © Redip. Revista Digital de Investigación y Postgrado. Los conceptos expresados en los artículos competen a sus autores. Se permite la reproducción de textos citando la fuente.



Objetivo y alcance de REDIP

El objetivo de REDIP es divulgar investigaciones, ensayos, artículos científicos y experiencias innovadoras realizados por estudiantes de postgrado en temas ciencias sociales, educación y epistemología. Asimismo, dado que la finalidad de la revista es comunicar información científica, hay que aludir a los destinatarios de todo el proceso, que no son otros que los lectores.

REDIP encuentra indexada en la *Red Latinoamericana de Revistas en Ciencias Sociales LatinREV, Google Scholar, Academic Resource Index ReseachhBib, EuroPub, Asociación de Revistas Académicas de Humanidades y Ciencias Sociales (La)* e *INTERNET ARCHIVE.* La revista es firmante de la *Declaración de San Francisco DORA, Iniciativa de Acceso Abierto de Budapest BOAI* y de la *Declaración de Educación Abierta de Ciudad del Cabo CPT+10.* REDIP tiene presencia en redes sociales como Linkein, Instagram y Facebook. La revista opera bajo una licencia de *Creative Commons Reconocimiento No Comercial 4.0 Internacional*; toda obra derivada, deberá publicarse y distribuirse bajo la misma licencia de acceso abierto CC-BY-NC-SA que se otorga en la publicación original. La revista tiene el *International Standard Serial Number ISSN: 2665-038X* indexado por Carretera, número internacional normalizado de publicaciones seriadas. El número de *Depósito Legal TA2019000041* ha sido asignado en fecha 4 de Septiembre de 2019 por el Instituto Autónomo Biblioteca Nacional y de Servicios de Bibliotecas en Venezuela en uso de la atribución legal contenida en el Artículo 14° de la Ley de Depósito Legal, en concordancia con los Artículos 31° y 41° del Reglamento de la citada Ley. ISSN asignado por Instituto Autónomo Biblioteca Nacional y de Servicios de Bibliotecas en Venezuela.

El acceso a Redip se puede realizar desde los siguientes enlaces
URL: redip.iesip.edu...
Google: www.google.com/...
Bing: www.bing.com/se...
Yahoo: search.yahoo.com.



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/



Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

Revista de Investigación y Postgrado

Volumen 4, número 8 julio - diciembre, 2023

Comité Editorial



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

Consejo Internacional de Revisores (International Reviewers Board)



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

Indexaciones

Nuestra revista se encuentra indexada en las siguientes Bases de Datos y sistemas de información científica:

Bases de Datos Internacionales Selectivas











Plataformas de Evaluación de Revistas









Directorios Selectivos









Hemerotecas Selectivas



Políticas de Copyright de las Editoriales y Autoarchivo









ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

Catálogos de Bibliotecas Internacionales





































ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/







STAATLICHE BIBLIOTHEK
Neuburg a. d. Donau














Hochschule für Technik
und Wirtschaft Berlin











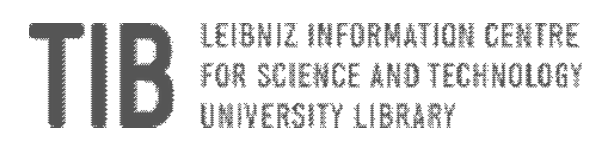




Hanzehogeschool
Groningen
University of Applied Sciences











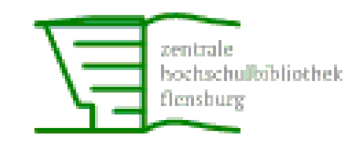


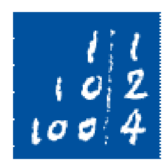
ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/































Firmante de:









ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

Editorial

Este número contiene 9 manuscritos que han sido aprobado por los árbitros. Así se tiene el artículo de revisión *La fenomenología social de Alfred Schütz: un aporte desde miradas complejas y transmetódicas de investigación*, escrito por Adrián Filiberto Contreras Colmenares donde el autor plantea el entramado de investigación desde la fenomenológica social y como a partir de ella se puede derivar construcciones teóricas desde resignificaciones de los significados sociales.

El siguiente artículo corresponde a Freddy Martin Duarte Ramírez y Edgar Hernández Hernández quienes discurren su análisis sobre el tema de *Las competencias vistas desde una perspectiva del Campo Intelectual*. Estos investigadores emplean el constructo de Pierre Bourdieu del Campo Intelectual y a partir ello desarrollan la discusión de lo que tiene que ver con las competencias, sus principales taxonomías que se han establecido y como desde la educación las competencias tienen que ver con habilidades específicas y el debate que ha surgido en tono a tal concepto y que ha trastocado el currículo.

El tercer documento se refiere a *El hilo indivisible pedagogía, filosofía y sociología en la educación*. En Alix Duarte Suescun, Nubia Andrea Prada Quintero y César Augusto Barajas Mendoza disertan sobre la relación que existe entre estas tres ciencias y como en un sistema global que es la sociedad es necesario considerar la educación desde los fines y principios que deben regir al sistema educativo, pero también el abordaje sociológico de la educación.

Por su parte, Jenny Rocío Gutiérrez y Deily Patricia Sepúlveda Jaimes a través del artículo *El proyecto de la educación popular: una manera para comprender la situación latinoamericana*, desarrollan el tema partiendo de la visión que tuvieron pensadores de la época independentista en América y como concebían el concepto de educación popular en sus gestas proindependentistas de su proyecto político. Entre estos hombres que planteaban una educación original independiente de Europa mencionan al maestro Simón Rodríguez, General Simón Bolívar, General Santander, General Caldas y José Martí. Luego en la década de 1960 aparece la figura de Paulo Freire con sus planteamientos de una pedagogía del oprimido, pedagogía para la libertad, educación bancaria, entre otros conceptos liberadores y propios de nuestra realidad latinoamericana.

El quinto trabajo es presentado por Carmen Eloísa Sánchez Molina y se titula *Perspectivas filosóficas e implicaciones del constructivismo como modelo epistémico para la educación*. La autora empieza con un recorrido a lo largo del tiempo de los que ha sido el constructivismo y con ello apunta a los presocráticos como Jenófanes en sus poemas. Posteriormente, menciona a Piaget y Vigostky pero destacanndo las diferencias en la perspectiva constructivista que existe entre ellos como es el proceso de construcción del conocimiento, e influye la cultura y el contexto en la construcción de conocimiento.

ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

Por su parte, Luz Maribel Dávila Pérez y Nubia Acosta Soto en *La educación como medio para el desarrollo humano: una meta inconclusa todavía*, exponen como a pesar de haberse declarado la educación un derecho humano en 1948, décadas después existen desigualdades entre los países en relación al analfabetismo y como esa desigualdad es más elevada en las mujeres. No obstante, se han implementado programas en los países pobres para mejorar el acceso a la educación, pero aún queda mucho por hacer.

Los doctores, Oscar Eduardo Ramón Flórez y José Luis Restrepo Montañez en *Las teorías como estructura: los paradigmas de Kuhn*, narran como Thomas Kuhn en su obra Estructura de las Revoluciones Científicas plantea el concepto de ciencia normal y anormal, es decir, la ciencia que se desarrolla según unas reglas que imperan y que corresponden a un paradigma versus la ciencia que se desarrollas desde otra perspectiva distinta y que no obedece a esas reglas. Esa pugna de paradigma termina con una revolución científica y un cambio de paradigma. De la misma manera, Kuhn en su obra según mencionan los autores del artículo emplea el concepto paradigma de diversas formas lo cual hace que el mismo sea polisémico y de difícil comprensión además de un objeto de crítica entre los filósofos de la ciencia.

La investigadora María Auxiliadora Campos Medina en *El investigador científico: un puente para develar la realidad* nos cuenta que la tarea de ser investigador no es nada sencillo, se requieren cualidades personales ayudan en esta labor. Asimismo, aborda la importancia que tiene la filosofía y la psicología al momento de revelar el problema de estudio. No obstante, la transcomplejidad permite una investigación integradora donde convergen métodos y se generan nuevos aporten teóricos sobre el problema a investigar y que son útiles a la comunidad científica internacional.

Julio Cesar César Valdés en su artículo, *Dimensiones cognitivas de las competencias investigativas* desarrolla el tema partiendo de una crítica al modelo de educación superior y como las universidades se han visto en la necesidad de revisar sus diseños curriculares para plantear una formación más pertinente a la realidad política, económica, social que manera los estudiantes reciban una educación integral y generando investigaciones que resuelvan problemas del entorno social.

Finalmente, Freddy Bolívar da a conocer en el artículo *El proceso administrativo en la organización transcompleja: una resignificación teórico epistemológica desde la gerencia transparadigmática.* En esta afán el autor parte del proceso administrativo clásico y resignfica hacia enfoque transconceptual dando un giro transcomplejo al proceso adminsitrativo.

Dr. Omar Escalona Vivas
https://orcid.org/0000-0003-2560-0339



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

Publischer

This issue contains 9 manuscripts that have been approved by the referees. Thus we have the review article *Alfred Schütz's social phenomenology: a contribution from complex and trans-methodical research perspectives*, written by Adrián Filiberto Contreras Colmenares, in which the author sets out the research framework from social phenomenology and how theoretical constructions can be derived from it, based on the resignifications of social meanings.

The following article is by Freddy Martin Duarte Ramírez and Edgar Hernández Hernández, who discuss their analysis on the subject of *The competences seen from the perspective of the Intellectual Field*. These researchers use Pierre Bourdieu's construct of the Intellectual Field and from this they develop the discussion of what competences have to do with, their main taxonomies that have been established and how, from the perspective of education, competences have to do with specific skills and the debate that has arisen in relation to this concept and which has disrupted the curriculum.

The third document refers to *The indivisible thread of pedagogy, philosophy and sociology in education*. Alix Duarte Suescun, Nubia Andrea Prada Quintero and César Augusto Barajas Mendoza discuss the relationship between these three sciences and how, in the global system that is society, it is necessary to consider education in terms of the aims and principles that should govern the education system, but also the sociological approach to education.

For their part, Jenny Rocío Gutiérrez and Deily Patricia Sepúlveda Jaimes, through the article *The project of popular education: a way to understand the Latin American situatio*n, develop the theme starting from the vision that thinkers of the independence era in America had and how they conceived the concept of popular education in their pro-independence deeds of their political project. Among these men who proposed an original education independent of Europe, they mention the teacher Simón Rodríguez, General Simón Bolívar, General Santander, General Caldas and José Martí. Then, in the 1960s, the figure of Paulo Freire appeared with his proposals for a pedagogy of the oppressed, pedagogy for freedom, banking education, among other liberating concepts that were specific to our Latin American reality.

The fifth paper is presented by Carmen Eloísa Sánchez Molina and is entitled *Philosophical perspectives and implications of constructivism as an epistemic model for education*. The author begins with an overview of what constructivism has been over time, pointing to the pre-Socratics, such as Xenophanes in his poems. Subsequently, she mentions Piaget and Vigostky, but highlights the differences in the constructivist perspective that exist between them, such as the process of knowledge construction, and the influence of culture and context in the construction of knowledge.

For their part, Luz Maribel Dávila Pérez and Nubia Acosta Soto in *Education as a means for human development: an unfinished goal,* explain how, despite the fact that education was declared



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

a human right in 1948, decades later there are inequalities between countries in relation to illiteracy and how this inequality is higher among women. Nevertheless, programmes have been implemented in poor countries to improve access to education, but much remains to be done.

Oscar Eduardo Ramón Flórez and José Luis Restrepo Montañez in *Theories as structure: Kuhn's paradigms*, narrate how Thomas Kuhn in his work *Structure of Scientific Revolutions* puts forward the concept of normal and abnormal science, that is, science that develops according to certain rules that prevail and correspond to a paradigm versus science that develops from a different perspective and does not obey those rules. This paradigm struggle ends with a scientific revolution and a paradigm shift. In the same way, Kuhn in his work, as mentioned by the authors of the article, uses the concept of paradigm in different ways, which makes it polysemic and difficult to understand, as well as an object of criticism among philosophers of science.

The researcher María Auxiliadora Campos Medina in *The scientific researcher: a bridge to unveil reality* tells us that the task of being a researcher is not an easy one; it requires personal qualities that help in this work. She also discusses the importance of philosophy and psychology in revealing the problem to be studied. However, transcomplexity allows for integrative research where methods converge and new theoretical contributions are generated on the problem to be investigated and which are useful to the international scientific community.

Julio Cesar César Valdés in his article, *Cognitive dimensions of research competences*, develops the subject starting from a critique of the higher education model and how universities have seen the need to revise their curricular designs in order to propose a more relevant training to the political, economic and social reality so that students receive a comprehensive education and generate research that solves problems in the social environment.

Finally, Freddy Bolívar presents the article *The administrative process in the transcomplex organisation: a theoretical and epistemological resignification from the perspective of transparadigmatic management*. In this endeavour, the author starts from the classical administrative process and resignifies it towards a transconceptual approach, giving a transcomplex twist to the administrative process.

Dr. Omar Escalona Vivas
https://orcid.org/0000-0003-2560-0339



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

Editorial

Este número contém 9 manuscritos que foram aprovados pelos pareceristas. Assim, temos o artigo de revisão *A fenomenologia social de Alfred Schütz: uma contribuição a partir de perspectivas de investigação complexas e transmetódicas*, escrito por Adrián Filiberto Contreras Colmenares, no qual o autor expõe o quadro de investigação da fenomenologia social e como dela podem derivar construções teóricas baseadas em ressignificações de significados sociais.

O artigo seguinte corresponde a Freddy Martin Duarte Ramírez e Edgar Hernández Hernández que discutem a sua análise sobre o tema das *Competências na perspectiva do Campo Intelectua*l. Estes investigadores utilizam o conceito de Campo Intelectual de Pierre Bourdieu e, a partir dele, desenvolvem a discussão sobre o que são as competências, as suas principais taxonomias estabelecidas e como, na perspectiva da educação, as competências têm a ver com aptidões específicas e com o debate que se gerou em torno deste conceito e que perturbou o currículo.

O terceiro documento refere-se a *O fio condutor indivisível da pedagogia, da filosofia e da sociologia da educação*. Alix Duarte Suescun, Nubia Andrea Prada Quintero e César Augusto Barajas Mendoza discutem a relação entre estas três ciências e como, no sistema global que é a sociedade, é necessário considerar a educação em termos dos objectivos e princípios que devem reger o sistema educativo, mas também a abordagem sociológica da educação.

Por seu lado, Jenny Rocío Gutiérrez e Deily Patricia Sepúlveda Jaimes, através do artigo *El proyecto de la educación popular: una manera para comprender la situación latinoamericana*, desenvolvem o tema a partir da visão que tiveram os pensadores da época da independência na América e como conceberam o conceito de educação popular nos seus actos pró-independência do seu projecto político. Entre estes homens que propuseram uma educação original e independente da Europa, mencionam o professor Simón Rodríguez, o General Simón Bolívar, o General Santander, o General Caldas e José Martí. Depois, nos anos 60, surge a figura de Paulo Freire com as suas propostas de uma pedagogia do oprimido, pedagogia para a liberdade, educação bancária, entre outros conceitos libertadores próprios da nossa realidade latino-americana.

O quinto trabalho é apresentado por Carmen Eloísa Sánchez Molina e intitula-se Perspectivas filosóficas e implicações do construtivismo como modelo epistémico para a educação. A autora começa por fazer um apanhado do que foi o construtivismo ao longo do tempo, apontando para os pré-socráticos, como Xenófanes nos seus poemas. Posteriormente, cita Piaget e Vigostky, mas destaca as diferenças de perspectiva construtivista que existe entre eles, como o processo de construção do conhecimento e a influência da cultura e do contexto na construção do conhecimento.

Por seu lado, Luz Maribel Dávila Pérez e Nubia Acosta Soto, em *La educación como medio para el desarrollo humano: una meta inconclusa todavía*, expõem como, apesar de a educação ter sido declarada um direito humano em 1948, décadas mais tarde existem desigualdades entre países em relação ao analfabetismo e como esta desigualdade é maior entre as mulheres. Apesar



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

disso, foram implementados programas nos países pobres para melhorar o acesso à educação, mas ainda há muito a fazer.

Oscar Eduardo Ramón Flórez e José Luis Restrepo Montañez, em *Las teorías como estructura: los paradigmas de Kuhn*, narram como Thomas Kuhn, na sua obra Estructura de las Revoluciones Científicas, propõe o conceito de ciência normal e anormal, ou seja, a ciência que se desenvolve de acordo com determinadas regras que prevalecem e que correspondem a um paradigma versus a ciência que se desenvolve numa perspectiva diferente e que não obedece a essas regras. Esta luta de paradigmas termina com uma revolução científica e uma mudança de paradigma. Do mesmo modo, Kuhn, na sua obra, como referem os autores do artigo, utiliza o conceito de paradigma de diferentes formas, o que o torna polissémico e de difícil compreensão, bem como objecto de crítica entre os filósofos da ciência.

A investigadora María Auxiliadora Campos Medina, em *O investigador científico: um puente para develar la realidad*, diz-nos que a tarefa de ser investigador não é fácil e que são necessárias qualidades pessoais para ajudar nessa tarefa. Fala também da importância da filosofia e da psicologia na revelação do problema a ser estudado. No entanto, a transcomplexidade permite uma investigação integradora onde convergem métodos e se geram novos contributos teóricos sobre o problema a investigar e que são úteis à comunidade científica internacional.

Julio Cesar César Valdés, no seu artigo *Dimensões cognitivas das competências de investigação*, desenvolve o tema a partir de uma crítica ao modelo de ensino superior e de como as universidades viram a necessidade de rever os seus desenhos curriculares para propor uma formação mais relevante para a realidade política, económica e social, de modo a que os estudantes recebam uma formação integral e gerem investigação que resolva problemas do meio social.

Por fim, Freddy Bolívar apresenta o artigo *O processo administrativo na organização transcomplexa: uma ressignificação teórico epistemológica a partir da gestão transparadigmática*. Nesta empreitada, o autor parte do processo administrativo clássico e o ressignifica para uma abordagem transconceitual, dando uma roupagem transcomplexa ao processo administrativo.

Dr. Omar Escalona Vivas
https://orcid.org/0000-0003-2560-0339

Editorial

Ce numéro contient 9 manuscrits qui ont été approuvés par les arbitres. Nous avons donc l'article de synthèse *La phénoménologie sociale d'Alfred Schütz: une contribution à partir de perspectives de recherche complexes et trans-méthodiques*, écrit par Adrián Filiberto Contreras Colmenares, dans lequel l'auteur expose le cadre de recherche de la phénoménologie sociale et la manière dont des constructions théoriques peuvent en être dérivées, sur la base de resignifications de significations sociales.

L'article suivant est celui de Freddy Martin Duarte Ramírez et Edgar Hernández Hernández, qui présentent leur analyse sur le thème des *Compétences vues sous l'angle du champ intellectuel*. Ces chercheurs utilisent la construction du champ intellectuel de Pierre Bourdieu et, à partir de là, ils développent une discussion sur ce que sont les compétences, les principales taxonomies qui ont été établies et la manière dont, du point de vue de l'éducation, les compétences sont liées à des aptitudes spécifiques, ainsi que le débat qui a surgi autour de ce concept et qui a perturbé le programme d'études.

Le troisième document fait référence au *Le fil indivisible de la pédagogie, de la philosophie et de la sociologie dans l'éducation*. Alix Duarte Suescun, Nubia Andrea Prada Quintero et César Augusto Barajas Mendoza abordent la relation entre ces trois sciences et comment, dans un système global qu'est la société, il est nécessaire de considérer l'éducation à partir des finalités et des principes qui devraient régir le système éducatif, mais aussi de l'approche sociologique de l'éducation.

Pour leur part, Jenny Rocío Gutiérrez et Deily Patricia Sepúlveda Jaimes, dans leur article *Le projet de l'éducation populaire: une façon de comprendre la situation latino-américaine*, développent le thème à partir de la vision qu'avaient les penseurs de l'époque de l'indépendance en Amérique et de la façon dont ils concevaient le concept d'éducation populaire dans les actes indépendantistes de leur projet politique. Parmi ces hommes qui ont proposé une éducation originale et indépendante de l'Europe, on peut citer le professeur Simón Rodríguez, le général Simón Bolívar, le général Santander, le général Caldas et José Martí. Puis, dans les années 1960, la figure de Paulo Freire est apparue avec ses propositions de pédagogie de l'opprimé, de pédagogie de la liberté, d'éducation bancaire, entre autres concepts libérateurs propres à notre réalité latino-américaine.

La chercheuse María Auxiliadora Campos Medina dans l'ouvrage *Le chercheur scientifique: un pont pour développer la réalité* nous dit que la tâche de chercheur n'est pas facile et qu'il faut des qualités personnelles pour l'aider dans son travail. Elle évoque également l'importance de la philosophie et de la psychologie pour révéler le problème à étudier. Cependant, l'approche trans-complexe permet une recherche intégrative où les méthodes convergent et où de nouvelles contributions théoriques sont générées sur le problème à étudier et qui sont utiles à la communauté scientifique internationale.

La cinquième communication est présentée par Carmen Eloísa Sánchez Molina et s'intitule *Perspectives philosophiques et implications du constructivisme en tant que modèle épistémique*



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

pour l'éducation. L'auteur commence par un aperçu de ce qu'a été le constructivisme au fil du temps, en se référant aux présocratiques, tels que Xénophane dans ses poèmes. Elle mentionne ensuite Piaget et Vigostky, mais souligne les différences qui existent entre eux dans la perspective constructiviste, ainsi que le processus de construction de la connaissance et l'influence de la culture et du contexte dans la construction de la connaissance.

Pour leur part, Luz Maribel Dávila Pérez et Nubia Acosta Soto, dans *L'éducation comme moyen de développement humain: une métaphore incomplète aujourd'hui*, expliquent qu'en dépit du fait que l'éducation ait été déclarée droit de l'homme en 1948, des décennies plus tard, il existe des inégalités entre les pays en ce qui concerne l'analphabétisme et que ces inégalités sont plus marquées chez les femmes. Néanmoins, des programmes ont été mis en œuvre dans les pays pauvres pour améliorer l'accès à l'éducation, mais il reste encore beaucoup à faire.

Oscar Eduardo Ramón Flórez et José Luis Restrepo Montañez, dans *Les théories comme structure: les paradigmes de Kuhn*, racontent comment Thomas Kuhn, dans son ouvrage *Structure des révolutions scientifiques*, avance le concept de science normale et anormale, c'est-à-dire la science qui se développe selon certaines règles qui prévalent et correspondent à un paradigme, par opposition à la science qui se développe dans une perspective différente et qui n'obéit pas à ces règles. Cette lutte des paradigmes se termine par une révolution scientifique et un changement de paradigme. De même, Kuhn dans son œuvre, comme le mentionnent les auteurs de l'article, utilise le concept de paradigme de différentes manières, ce qui le rend polysémique et difficile à comprendre, ainsi qu'un objet de critique parmi les philosophes des sciences.

La chercheuse María Auxiliadora Campos Medina dans *Le chercheur scientifique : un pont pour dévoiler la réalité* nous dit que la tâche de chercheur n'est pas facile et qu'il faut des qualités personnelles pour l'aider dans cette tâche. Elle évoque également l'importance de la philosophie et de la psychologie pour révéler le problème à étudier. Cependant, la transcomplexité permet une recherche intégrative où les méthodes convergent et où de nouvelles contributions théoriques sont générées sur le problème à étudier et qui sont utiles à la communauté scientifique internationale.

Julio Cesar César Valdés, dans son article intitulé *Dimensions cognitives des compétences de recherche*, développe le sujet en partant d'une critique du modèle d'enseignement supérieur et de la manière dont les universités ont vu la nécessité de réviser leurs programmes d'études afin de proposer une formation plus adaptée à la réalité politique, économique et sociale, de sorte que les étudiants reçoivent une formation complète et génèrent des recherches qui résolvent les problèmes de l'environnement social.

Enfin, Freddy Bolívar présente l'article *Le processus administratif dans l'organisation transcomplexe: une resignification théorique et épistémologique à partir de la gestion transparadigmatique*. Dans cette entreprise, l'auteur part du processus administratif classique et le resignifie vers une approche transconceptuelle, donnant une tournure transcomplexe au processus administratif.

Dr. Omar Escalona Vivas
https://orcid.org/0000-0003-2560-0339



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

Contenido

Comité editorial..........7-9
Indexaciones..........11-14
Editorial / Publischer / Editorial / Editorial..........15-20

Artículos de revisión / Review articles / Artigos de revisão / Articles de revue.......... 23

La fenomenología social de Alfred Schütz: un aporte desde miradas complejas y transmetódicas de investigación..........27-44
Alfred Schütz's social phenomenology: a contribution from complex and trans-methodical research perspectives.
A fenomenologia social de Alfred Schütz: uma contribuição a partir de perspectivas de investigação complexas e transmetódicas.
La phénoménologie sociale d'Alfred Schütz: une contribution des approches complexes et trans-méthodiques de la recherche.
Dr. Adrián Filiberto Contreras Colmenares

Las competencias vistas desde una perspectiva del Campo Intelectual..........45-53
The competences seen from the perspective of the Intellectual Field.
As competências na perspectiva do domínio intelectual.
Les compétences vues sous l'angle du champ intellectuel.
Dr. Freddy Martin Duarte Ramírez
Dr. Edgar Hernández Hernández

El hilo indivisible pedagogía, filosofía y sociología en la educación..........55-63
The indivisible thread of pedagogy, philosophy and sociology in education.
O fio condutor indivisível da pedagogia, da filosofia e da sociologia da educação.
Le fil indivisible de la pédagogie, de la philosophie et de la sociologie dans l'éducation.
Alix Duarte Suescun
Nubia Andrea Prada Quintero
César Augusto Barajas Mendoza

El proyecto de la educación popular: una manera para comprender la situación latinoamericana..........65-76
The project of popular education: a way to understand the Latin American situation.
O projecto de educação popular: uma forma de compreender a situação latino-americana.
Le projet de l'éducation populaire: une façon de comprendre la situation en Amérique latine.
Jenny Rocío Gutiérrez
Deily Patricia Sepúlveda Jaimes

Perspectivas filosóficas e implicaciones del constructivismo como modelo epistémico para la educación..........77-86
Philosophical perspectives and implications of constructivism as epistemic model for education.
Perspectivas filosóficas e implicações do construtivismo como modelo epistémico para a educação.



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

Perspectives philosophiques et implications du constructivisme comme modèle épistémique pour l'éducation
MSc. Carmen Eloísa Sánchez Molina

La educación como medio para el desarrollo humano: una meta inconclusa todavía..........87-97
Education as a means for human development: an unfinished goal.
A educação como meio de desenvolvimento humano: um objectivo inacabado.
L'éducation comme moyen de développement humain: une métaphore incomplète aujourd'hui.
Luz Maribel Dávila Pérez
Nubia Acosta Soto

Las teorías como estructura: los paradigmas de Kuhn...99-108
Theories as structure: Kuhn's paradigms.
As teorias como estrutura: os paradigmas de Kuhn.
Les théories comme structure: les paradigmes de Kuhn.
MSc. Oscar Eduardo Ramón Flórez
José Luis Restrepo Montañéz

El investigador científico: un puente para develar la realidad...109-116
The scientific researcher: a bridge to unveil reality.
O investigador científico: uma ponte para desvendar a realidade.
Le chercheur scientifique: un pont pour dévoiler la réalité.
Dra. María Auxiliadora Campos Medina

Dimensiones cognitivas de las competencias investigativas...117-126
Cognitive dimensions of research competences.
Dimensões cognitivas das competências de investigação.
Dimensions cognitives des compétences en matière de recherche.
Dr. Julio Cesar César Valdés

El proceso administrativo en la organización transcompleja: una resignificación teórico epistemológica desde la gerencia transparadigmática...127-141
The administrative process in the transcomplex organisation: a theoretical and epistemological resignification from the perspective of transparadigmatic management
O processo administrativo na organização transcomplexa: uma ressignificação teórica e epistemológica na perspectiva da gestão transparadigmática
Le processus administratif dans l'organisation transcomplexe : une resignification théorique et épistémologique dans la perspective de la gestion transparadigmatique
Dr. Freddy Bolívar



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

Artículos de revisión
Review articles
Artigos de revisão
Articles de revue



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

La fenomenología social de Alfred Schütz. Un aporte desde miradas complejas y transmetódicas de investigación

Adrián Filiberto Contreras Colmenares*
https://orcid.org/0000-0001-6711-3649
San Cristóbal, estao Táchira / Venezuela

Resumen

La investigación, en ciertos niveles académicos, debe trascender lo convencional y el sencillo acto de revelar los hallazgos. La narrativa científica debe estar matizada de complejidad; además, ha de estar guiada por un sintagma problematizador, un sintagma teleológico y un sintagma ontológico-epistemológico; ellos imbrican una arquitectura transmetódica y compleja para el descubrimiento del saber. En esa perspectiva, lo teorético aquí tiene como punto focal la complejidad, una mirada que permite valorar la fenomenología social para entender el mundo cotidiano y la socialidad. Teleológicamente, la disertación se orienta a resemantizar y resignificar la fenomenología social de Alfred Schütz, desde una mirada compleja, transmetódica y la hermenéutica diatópica, pues la propia fenomenología social se erige como transmetódica y transfilosófica. En lo metodal, esta narrativa tiene como criterios fundantes la reflexividad y la hermenéutica diatópica, para saciar la inquietud que emerge de la resignificación de la fenomenología social de Alfred Schütz. Como corolario, se hace necesario considerar la complejidad y la transmetódica en la que se erige la misma fenomenología social; está apoyada en la hermenéutica diatópica y ecosófica para entender al otro, desde su propia acción. Todo ello, se consustancia con la complejidad del entramado social.

Palabras claves: difusión de conocimientos, investigación, ontología, epistemología, interpretación (hermenéutica diatópica), fenomenología social.

Recibido febrero 02 de 2023
Aceptado en abril 14 de 2023

*Profesor Emérito de la Universidad de Los Andes-Táchira. Categoría Titular, Jubilado. Doctor en Educación. Postdoctorado en Investigación. Dirección de Cultura del Estado Táchira, Coordinador de Asesoría Legal. de la E-mail: adrianfilidi@gmail.com



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

The social phenomenology of Alfred Schütz. A contribution from complex and transmethodical research perspectives

Summary

Research, at certain academic levels, must transcend the conventional and the simple act of revealing findings. The scientific narrative must be nuanced with complexity; moreover, it must be guided by a problematizing syntagma, a teleological syntagma and an ontological-epistemological syntagma; they imbricate a transmethodical and complex architecture for the discovery of knowledge. In this perspective, the theoretical here has complexity as its focal point, a look that allows us to value social phenomenology in order to understand the everyday world and sociality. Teleologically, the dissertation is oriented to resemanticize and resignify the social phenomenology of Alfred Schütz, from a complex, transmethodical look and diatopic hermeneutics, since social phenomenology itself stands as transmethodical and transphilosophical. Methodologically, this narrative has as founding criteria reflexivity and diatopic hermeneutics, in order to satisfy the concern that emerges from the resignification of Alfred Schütz's social phenomenology. As a corollary, it is necessary to consider the complexity and the transmetodic in which the same social phenomenology is erected; it is supported in the diatopic and ecosophic hermeneutics to understand the other, from its own action. All this is consubstantiated with the complexity of the social framework.

Keywords: dissemination of knowledge, research, ontology, epistemology, interpretation (diatopic hermeneutics), social phenomenology.

A fenomenologia social de Alfred Schütz. Uma contribuição de perspectivas de investigação complexa e transmetódica

Sumário

A investigação, a certos níveis académicos, deve transcender a convenção e o simples acto de revelar os resultados. A narrativa científica deve ser tingida de complexidade; além disso, deve ser orientada por um sintagma problematizante, um sintagma teleológico e um sintagma ontológico-epistemológico; imbricam uma arquitectura transmetódica e complexa para a descoberta do conhecimento. Nesta perspectiva, a teorização aqui tem a complexidade como ponto focal, um olhar que nos permite valorizar a fenomenologia social para compreender o mundo quotidiano e a socialidade. Teleologicamente, a dissertação está orientada para resignificar e resignificar a fenomenologia social de Alfred Schütz, de um ponto de vista complexo, transmetódico e diatópico hermenêutico, uma vez que a própria fenomenologia social é transmetódica e transposófica. Metodologicamente, esta narrativa tem como critérios fundadores a reflexividade e a hermenêutica diatópica, de modo a satisfazer a preocupação que emerge da resignificação da fenomenologia social de Alfred Schütz. Como corolário, é necessário considerar a complexidade e a transmetodicidade em que a própria fenomenologia social é erigida; ela é apoiada pela hermenêutica diatópica e ecosófica, a fim de compreender a outra, a partir da sua própria acção. Tudo isto é consubstanciado com a complexidade do tecido social.



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

Palavras-chave: difusão do conhecimento, investigação, ontologia, epistemologia, interpretação (hermenêutica diatópica), fenomenologia social.

La phénoménologie sociale d'Alfred Schütz: une contribution des approches complexes et transméthodiques de la recherche

Résumé

L'article contient une analyse des compétences à l'aide de la métaphore du champ intellectuel. Le terme "compétences" est polysémique, bien qu'il soit souvent utilisé dans différents domaines tels que l'économie, la psychologie, la pharmacie, les sciences administratives et l'éducation, entre autres. Cette situation offre la possibilité de générer différentes taxonomies qui présentent des hiérarchies dans lesquelles les compétences sont généralement regroupées, mais aussi à partir d'une base théorique où chaque groupe est unique. Dans l'éducation, la notion de compétences n'est pas détachée du contexte, mais le discours conduit à la création de compétences spécialisées par le biais d'un apprentissage qui implique de savoir quoi, de savoir comment et de pouvoir faire; en d'autres termes, différents contextes d'apprentissage, mais aussi d'action.

Mots-clés: diffusion des connaissances, recherche, ontologie, épistémologie, interprétation (herméneutique diatopique), phénoménologie sociale.

Exordio: aproximación previa

El discurrir sobre la fenomenología social de Alfred Schütz contiene como intención eidética realizar una resemantización y resignificación de ella, desde la complejidad y la transmetódica. Por ello, tal acto intelectivo deviene de una especie de transfilosofía, la cual comprende en sí misma una transmetódica de investigación. Esta transmetódica se compendia en una hermenéutica diatópica y ecosófica, que permite dar a luz nuevas categorías, nuevos conceptos emergentes que van a fundamentar las nuevas teorías en formación. Así pues, la elaboración de esas nuevas categorías, como conocimiento nuevo, comporta de suyo, un pensar reflexivo, una dialógica, incluso, una trialógica, que permitirá considerar lo multirreferencial, lo multiversal, lo teorético y lo multirrelacional que existe en la realidad.

Una realidad que ha de ser reinterpretada, comprendida, explicada recreada, e, incluso, cocreada en un modo congruo con el estilo de pensamiento del investigador. Éste, en un acto intelectivo sentiente, como acción que aprehende la formalidad de la realidad, la cual se interpreta, se comprende, se explica, y se resignifica, según sea el nivel de dicha realidad -nouménica, fenoménica, noosférica- en la cual escudriña, examina, inquiere o averigua el objeto cognoscible presente en esa sustantividad contextual.

Así las cosas, interrogar e interrogarse es una acción intelectiva ínsita al ser humano, además, es un acto inteligente; por tanto, puede afirmarse que se trata de una inteligencia sentiente, como unicidad específica integral, que le permite reflejar una mayor opción para escudriñar lo



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

complejo. Y en razón de que el ser cognoscente ha de responder, ante el objeto cognoscible, mediante la inteligencia sentiente, requiere, -exige-, la presencia sensible de un objeto que se puede conocer, al cual se ha de acercar el sujeto cognoscible. Y es que el encuentro con el objeto cognoscible tiene como premisa el aforismo: *nihil est in intellectu quod prius non fuerit in sensu* (No hay nada en el entendimiento que no haya sido primero en el sentido). Por tanto, se da una conjunción entre el intelecto y los sentidos, para comprender, interpretar o explicar el objeto que es susceptible de ser conocido.

Entonces, hay un acto consciente de inteligir, a través de los sentidos. Es un inteligir sentiente y se comprende como una unidad esencial, fundamental e interna. Con respecto a ese inteligir sentiente, Zubiri (1966: 351) expresa:

> Todo inteligir es primaria y constitutivamente un inteligir sentiente. El sentir y la inteligencia constituyen, pues, una unidad intrínseca. Es lo que he llamado inteligencia sentiente. Lo humano de nuestra inteligencia no es primaria y radicalmente finitud sin más, sino el ser sentiente.

De modo que, al utilizar la inteligencia sentiente el investigador intenta, en principio, acercarse al objeto cognoscible, como "*ens*" que también forma parte de esa realidad. Una realidad que se aviene compleja, por el modo de pensar del investigador, en cuanto *ens cogitans*. Ahora bien, se debe entender que: "La aprehensión de realidad no es sólo (*sic*) el acto elemental de la inteligencia, sino que es un acto exclusivo de ella" (Zubiri (1966: 349). Congruo con esta visión, lo intelectivo del ser humano desde lo ontoepistemológico, se aviene simple o complejo, según sea su forma de pensar y su modo de razonar. Por consiguiente, en función de la cualidad que tenga ese pensar, de esa manera, será el correlato en la realidad: simple o compleja. Lo complejo, entonces, va a estar ligado a la percepción y a la interpretación que se le pueda conferir, desde ese proceso relacional integrativo: sujeto cognoscente/objeto cognoscible. Esto es, habrá correspondencia con un pensar complejo y complejizante, si el sujeto cognoscente piensa de modo complejo; y, por tanto, con esa misma visión, entonces, valorará el objeto cognoscible como complejo.

Congruo con estos planteamientos, en este discurrir, se plantea como teleología la resemantización de la fenomenología de Alfred Schütz, consustanciada con miradas complejas y transmetódicas de investigación. Por consiguiente, se incursionará en la idea de la construcción del mundo social y de la teoría del significado, como criterios fundantes que le otorga Schütz a la fenomenología. Ello se consustancia con la presencia de nuevas opciones epistemológicas, gnoseológicas y metodales, que permiten acercarse a la realidad de un modo multiversal

La fenomenología social de Alfred Schütz: complejidad y transmetódica

Comprender el mundo social implica, según Schütz (1967: 17), [comentado por Walsh] tener claridad en que ..."los fenómenos sociales deben entenderse propiamente en función de tipos ideales". Y, por supuesto, estos fenómenos han de ser comprendidos en los actos de cada ser humano: la acción social -y el significado otorgado a ella-, es el punto focal de la fenomenología social de Schütz. Se trata de entender y comprender que: "Todos los complejos fenómenos



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

del mundo social retienen sin duda su significado, pero éste es precisamente el que los individuos implicados atribuyen a sus propios actos" (Schütz, 1967: 36). Desde esta premisa, entonces, se ha de valorar que la acción tiene su significancia para el propio actor. Pues: "Toda acción dirigida hacia un objeto es ipso facto significativa" (op. cit.:45).

Con este criterio fundante, surge como imperativo incluir la "duda ontoimplicadora" (Balza Laya, 2020), –o como prefiero designarla: "duda ontoorientativa"– e, incluso, como "duda filosófica", bajo el criterio Alfred Schütz; ella, en tanto y cuanto es duda ontoorientativa, se erige como apoyatura para discernir sobre el vacío del conocimiento existente; y, consecuencialmente, orienta la teleología propositiva de esta travesía cognitiva escritural. En concordancia con lo expuesto, debe afirmarse que la presencia de la duda ontoorientativa, permitirá siempre dudar; la duda lleva a la indagatoria, pues al indagar se provoca el conocimiento. La duda implica cierto grado de ignorancia, incluso, hasta inseguridad. Así pues, la duda ha sido aceptada como ignorancia por muchos afectos a la filosofía.

De forma tal que como duda filosófica se afirma que el sujeto duda, porque no sabe o, al menos, carece de certidumbres, de evidencias ciertas o de certezas. De hecho, Voltaire (en Iglesias, 2009: 1) afirmaba: "La ignorancia afirma o niega rotundamente; la ciencia duda". Y Sócrates (en Segovia Pérez, 2011: 20) expresaba: "La ignorancia es el principio de la sabiduría, pues no hay mayor sabiduría que tener conciencia de lo que se ignora". De manera que, para que la ciencia progrese, la duda se convierte en la apoyatura cognitiva esencial para la creación de nuevo conocimiento.

Así las cosas, se presenta la siguiente formulación a modo de perplejidad que guía la construcción de conocimiento en esta disertación escritural. ¿Cuál es la aportación, desde miradas complejas y transmetódicas en investigación, que se otorga a la fenomenología social de Alfred Schütz?

Lo responsivo a esta formulación interrogativa tendrá una visión transversal en el acto discursivo que se elabora. No obstante, un prolegómeno permite indicar que, desde esta visión, el investigador debe, indubitablemente, modificar su modo cognicional en cómo afrontar la mirada ontológica del objeto cognoscible, de la cual ha de partir, para valorar dicho objeto con pensamiento plural y diverso. El pensar es ínsito al ser humano. Y, ese pensar tiene como pulsión las informaciones que obtiene a través de lo sensorial. Lógicamente, la manera en que va a generar la construcción intelectiva, dependerá de la forma de pensar: sea simple, sea complejo.

Se debe tener claridad que, bajo la égida del pensar complejo, la realidad será valorada con tal complejidad. En lo que atañe a la cualificación de la realidad, se debe considerar que, en principio, ni es simple ni compleja. Así lo asevera Morin (como se citó en Tobón y Núñez Rojas, 2006:31 y Balza Laya, 2020:2):

> En la construcción del conocimiento de la realidad es preciso tener en cuenta que **la realidad no es simple ni es compleja**, la realidad es lo que es nuestro pensamiento. Si nuestro pensamiento es simple, la realidad va a ser simple; si nuestro pensamiento es complejo, entonces la realidad va a ser compleja. [Negritas incor-



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

poradas]

En consecuencia, si nuestro pensar es simple, la realidad, en su ontogénesis y en su descripción ontológica, será simple. Por el contrario, si el pensar es complejo, la realidad será, en su ontogénesis y en su elicitación ontología, compleja. *Ergo*, la mirada epistemológica tendrá que asumir esa complejidad, a los fines de realizar la interpretación, la comprensión, la explicación de esa realidad desde un acercamiento transmetódico.

Asimismo, la construcción del conocimiento que se debe traducir en la generación de la teoría, ha de considerarse desde el prisma de la complejidad, con el criterio autonómico que es uno de los matices caracterizadores del pensar humano. Y desde ese criterio autonómico es posible, viable y permisible, como sostiene Balza Laya (2020: 1-2):

> …desentrañar la complejidad ontológica inconmensurable existente en el sistema: sujeto, pensamiento, realidad, conocimiento y lenguaje, todo lo cual permite cuestionar la yuxtaposición de los modos de conocer por encima de los modos de pensar. Esto significa, que el investigador debe educar la mente para pensar la realidad, y luego entrenar la vista para percibirla, tal y como ésta ha sido pensada.

Es pues una epistemología que conduce a valorar la multirrelacionalidad y lo interrelacional que se avienen como pulsión translumínica en la construcción del conocimiento sobre ese objeto cognoscible encontrado en la realidad sea: nouménica, -las cosas pensadas o inteligibles; la realidad es objeto del conocimiento racional puro-, fenoménica -la realidad es objeto del conocimiento sensible-, noosférica. Lo noosférico se vincula con ese medio en el que viven seres inteligentes. Por tanto, se trata de una realidad sin bordeline, lo cual solo depende de nuestra manera de pensar. Y, si pensamos de modo complejo, la realidad, se itera la adjetivación, será compleja.

Entonces, ¿qué es la complejidad? Entre muchos autores que han discurrido sobre ella, se asume lo planteado por Balza Laya: …"la complejidad es un modo de pensar, estar y percibir el mundo, puesto que encarna un saber teórico práctico que transforma la conciencia, potencia nuestras inteligencias y nos integra a la unidad de la vida inspirada por el misterio del Espíritu Santo" (Comunicación personal, 6 de octubre de 2022, en grupo de WhatsApp Postdoctorado).

Desde la complejidad, asumir el compromiso de elaboración teorética pasa por tener claridad acerca de la multiplicidad entroncada en la trama relacional cognicional, mediante la cual el sujeto cognoscente -el investigador- hacedor y creador de teorías, debe vincularse para realizar una explicación comprensiva o una comprensión explicativa de todas las conexiones categóricas; igualmente, se vinculará con las conceptuaciones que emergen desde lo inimaginable, de la puesta en práctica de la creatividad y la innovación, que son dadas mediante la reflexividad y la hermeneusis, como transmetódica.

La hermeneusis, entonces, va estar vinculada a actos comprensivos/explicativos o a actos explicativos/comprensivos y, consecuentemente, estos procesos intelectivos están religados a la mereología. Ésta es un modo epistémico, desarrollado por Brentano (como se citó en Torrez,



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

2016: 33) que, de algún modo, se erige como …"una ontología sobre las partes de la conciencia y los diferentes modos de relacionarse para formar distintos tipos de todos unitarios". Hay que destacar que se puede encontrar la mereología extensional de Hume y la mereología intensional, cuyos exponentes fueron Brentano, Stumpf y Husserl, pero no, es, en este acto, la intención de profundizar en la distinción, salvo enunciar que ..."la mereología tiene como punto fundante la teoría de las partes y los todos" (Smith, en Torrez, 2016: 18).

De forma tal que cuando se requiere elaborar teoría, con apoyatura en la complejidad, indubitablemente, la teoría del todo y las partes se conexiona con ese proceso comprensivo, con el cual se discierne que el punto ontogenésico es el todo y va hacia las partes que lo integran. Mientras que con la explicación se razona sobre el origen desde las partes integrativas y va hacia el todo. En correspondencia con ello, Narvaja (2012: 94) afirma: ..."la teoría de todos y partes no necesita de la noción de individuo, ni para reducirse a ella, ni para aplicársele. Lo esencial (...) es la relación de partes con totalidades, y en ello los individuos son casos puramente eventuales".

En concordancia con lo expuesto debe decirse que con esta visión se supera y se trasciende el reduccionismo propio del positivismo, para acoger nuevas formas epistemológicas que permitan visualizar, comprender, resignificar, resemantizar la realidad que es complejizante, porque el espíritu, la racionalidad, el pensar del sujeto cognoscente, bajo esta perspectiva, es complejo y complejiza, a su vez, la realidad que percibe, que observa, que escudriña. Y, de esa manera, con una visión amplia, categórica, trascendente encontrará nuevos rumbos de hacer ciencia, ergo, va a elaborar, construir, formular una teoría. Como sostiene Balza Laya (2020: 3-4):

> La construcción de una teoría en el contexto de las Ciencias Sociales, y más específicamente, en el campo educativo, remite, en primer lugar, a discurrir acerca de lo que vamos a concebir como generación de teorías de acuerdo con ciertas corrientes del pensamiento, y, en segundo término, a resignificar la razón teleológica de la cognición compleja como opción epistemológica para repensar los modos de hacer ciencia. Entonces, los presupuestos teóricos de partida de este trabajo científico son los siguientes: (1) En el proceso de investigación, en general, existen implicaciones ontogénicas, gnoseológicas y metodológicas vinculantes con los distintos modelos epistémicos y la construcción de teorías. (2) La construcción de una teoría en el contexto de las Ciencias Sociales (educativas), desde la epistemología de la complejidad, remite significar los saberes a través de la hermenéutica como método de construcción teórica.

Esa es la tarea del investigador guiado por una epistemología compleja, que concita la utilización de una transmetódica, sustentada en una opción que transparenta la propia realidad, comprendida, explicada, interpretada desde su ontología compleja para alcanzar una verdad provisional, contingencial, inacabada. Y, en ello, tiene mucha implicancia la manera de expresar dicha verdad inconclusa en un lenguaje transverso y resemantizador. De modo que, se requiere la apropiación de los actos locucionarios, ilocucionarios y perlocucionarios de Austin (1962) con la variación denominativa de los actos locucionarios, de Searle (1994) en: (a) actos de emisión y (b) actos proposicionales, para dar a conocer lo teorético, que se elabora como germen



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

cognitivo para la ciencia. De sendos constructos no se profundizará en este discurrir académico.

Ahora bien, luego de hurgar sobre lo complejo, en su esencialidad, se aviene oportuno inquirir qué aportación puede darse, desde la complejidad, la transmetódica y la hermenéutica diatópica a la fenomenología, y, particularmente, a la fenomenología social de Alfred Schütz. Parto, por referir lo siguiente: Imbricar la complejidad o el pensamiento complejo con la fenomenología es una acción que permite valorar el mundo social, el mundo cotidiano vinculado con su realidad, desde la cual se posibilita el acercamiento al objeto de conocimiento, con la intención de recrearlo, cocrearlo, reinterpretarlo, comprenderlo o explicarlo. Dicho objeto de conocimiento son las acciones, los actos, la conducta, tanto de los otros (los alter ego) como del propio investigador (el ego).

Hay que pensar, entonces, que todas las fenomenologías que atañen al hombre se orientan a la búsqueda de un conocimiento que se funda meramente en la experticia, en lo experiencial indiscutible, evidente y verdadero. Por tanto, se aleja de la hipotetización propia de los paradigmas positivistas. Como apostilla Sánchez Muñoz (2018: 301): "La fenomenología intenta superar una idea de hombre que está cimentada sobre la base de los prejuicios del positivismo y del naturalismo: intenta superar la idea del hombre como parte de la naturaleza y como hecho". Se avanza a entender que, desde y con la fenomenología, se pueden, también elaborar teorías, que tienen su germen en la representación que está alojada en la conciencia del ser humano.

Por todo ello, se aviene la formulación de un inquirir interrogativo: ¿Cuál es el objeto de conocimiento que le asiste a la fenomenología social de Alfred Schütz? La declaración responsiva se toma del mismo Schütz (1932: 128):

> …el objeto que estudiaremos es el ser humano que mira al mundo desde una actitud natural. Nacido en un mundo social, se encuentra con sus congéneres y da por sentada la existencia de éstos sin cuestionarla, así como da por sentada la existencia de los objetos naturales que encuentra. La esencia de su supuesto acerca de sus congéneres puede expresarse en esta breve fórmula: el tú (o la otra persona) es consciente, y su corriente de conciencia es de carácter temporal y muestra la misma forma básica que la mía.

Entonces, en función de ese encuentro con el mundo social cultural, o mundo de la vida cotidiana, es necesario establecer el ligamen que se revela entre el sujeto cognoscente y el objeto cognoscible, bajo la premisa de complejidad; a ello se ha de vincular la actitud natural del sujeto cognoscente ante los actos y las acciones que realiza y, también, en la relación con las acciones de los otros, bajo el matiz de la intersubjetividad. Y, por supuesto, cómo se hace presente el significado de esos actos, de esas acciones que se revelan y se manifiestan en la realidad.

Varios tópicos se columbran en este enunciado. En primer lugar, la presencia de dos referentes del conocimiento: el sujeto cognoscente y el objeto cognoscible. En segundo lugar, las acciones enmarcadas en el mundo social y su significado, emparentado en las realidades múltiples; en tercer lugar, la intersubjetividad como reinterpretación de la realidad social; en cuarto



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

lugar, la complejidad y, por último en quinto lugar, la hermenéutuca diatópica. Y su indagar responde a una transmetódica, que pudiera estar en correspondencia con el método crítico popperiano, pues para él ...“‘razón’ y ‘razonabilidad’ era la apertura a la crítica -disposición a ser criticado, y deseo de criticarse a sí mismo-; e intenté argüir que esta actitud crítica de razonabilidad debería ser extendida lo más lejos posible” (Popper, 1985, en Molini Fernández, 1999: 20).

El sujeto cognoscente y el objeto cognoscible

Los sujetos cognoscentes permanecen en su mundo matizado o caracterizado por la cotidianidad en una actitud natural, fundamentado en el sentido común. Así pues, desde esta actitud natural el sujeto cognoscente o sujeto consciente asume que la realidad (objeto cognoscible) puede ser comprendida, a partir de los conceptos que le proporciona el sentido común. Innegablemente, la comprensión lograda de esta manera, se considera la idónea, la más adecuada. Ahora bien, la realidad en la cual aparecen “complejos fenómenos” está dada, mediante ellos, al sujeto cognoscente, como objeto cognoscible. No importa si lo fenoménico que se estudia son físicos, ideales o imaginarios. Son realidades múltiples las que se ofrecen al sujeto cognoscente. Aún más, el punto focal (objeto cognoscible) dentro de esa realidad, para la fenomenología social, se concreta en las acciones humanas.

Importante, referir que aparecen, como vínculo con el sujeto cognoscente, para la creación del conocimiento, los “alteregos”. Y expresa Schütz (1962: 20): “Entre los elementos de mi experiencia del mundo exterior no solo hay objetos físicos, sino semejantes, «alteregos». El encuentro con el cuerpo de otro ser humano difiere cualitativamente de la experiencia de cuerpos inertes, cuerpos como cosas”. Ahora bien, para que emerja un “alterego” se requiere de un ego (un yo) que es el sujeto consciente. De ahí que, este sujeto consciente es, a su vez, un sujeto cognoscente que aproxima a las acciones y a los actos (como objeto cognoscible) de ese “alter ego” con una actitud natural en correspondencia con el sentido común, el cual ...“moldea, a través de la acción social, a la propia sociedad” (Krause, 2013: 11). A su vez, este sujeto consciente está determinado en cierto modo por su propia historia, su existencia y su experiencia inmediata. Esta experiencia inmediata se va a vincular con el punto de vista desde el cual el sujeto consciente aprehende la realidad que le rodea. Y la comprensibilidad que alcanza de esa realidad está ligada a la posición que ocupa en ese mundo social en el que se desenvuelve.

Las acciones humanas en el mundo social y su significado en las realidades múltiples.

La fenomenología social se orienta a comprender la acción social del sujeto, la cual se manifiesta a través de creencias, ideologías políticas, valores, idiosincrasia y la realidad hegemónica en un contexto dado. Es como se valora, de manera precisa, el objeto cognoscible. Y con fundamento en ello, se aviene el otro acto reflexivo que compete a la fenomenología social: la significación (significado), la comprensión y la interpretación.

Con respecto a la significación expresará Schütz (1932: 243): “En efecto, el significado es meramente un modo especial en que el sujeto atiende a su vivencia; es ésta la que eleva la experiencia al nivel de acción”. Y también de los actos. En ese sentido, se ha de delinear la distinción planteada por Schütz (1967: 69) en cuanto a la necesidad: ...“de diferenciar entre la



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

acción en progreso (*actio*) y el acto ya terminado y constituido (*actum*), que la primera ha producido". De manera que, a partir de esta diferenciación ontológica y epistemológica, se consolida el criterio de que:

> El significado de mi acción no consiste sólo en las vivencias de conciencia que tengo mientras la acción está en curso, sino también de aquellas vivencias futuras que constituyen la acción a que tiende, y en aquellas pasadas que constituyen mi acción completada. (Schütz, 1967: 69)

Ahora, como se puede colegir, hay ya la aproximación a la significancia que le otorga el sujeto cognoscente a su propia acción, la que progresa en la actualidad. Se ha de entender las que ya fueron realizadas, como "acción completada" y no se puede dejar de lado las ocurrencias futuras, puesto que orientarán el curso de la acción. A partir de esa estructuración cognitiva, fundamentada en la acción, modo genérico, se aviene la expresión acción social que Schütz (1932) asume de Weber y a la cual también se le ha de otorgar significado y precisar la razón de porqué se entiende y se valora como social. En esa perspectiva, Schütz (1932: 174):

> La acción es social en la medida en que, en virtud del significado subjetivo que se le adjudica por parte del individuo (o individuos) actuantes, toma en cuenta la conducta de otros, y es orientada por ella en su curso.

Esa significación que se le otorga a la acción que es social requiere de dominios léxicos y de hermenéutica, que posibiliten el otorgamiento correcto del significado. Y es que, en ese proceso intelectivo de asignar significado a las acciones en el mundo de la vida cotidiana, se requiere:

> …dominar en forma cabal un sistema de signos tal como un lenguaje, [para lo cual] es necesario tener un claro conocimiento del significado de los signos individuales que integran el sistema. Esto sólo es posible si el sujeto cognoscente conoce el sistema de signos y sus signos individuales componentes como esquemas expresivos y como esquemas interpretativos que utilizó en experiencias previas. (Schütz, 1932: 151)

Estos esquemas interpretativos, que permitirán el otorgamiento de significado a los actos y las acciones, han de estar orientados por un acto hermenéutico (una visión exegética), con la asunción de la hermenéutica dialéctica, la herméneutica diatópica y de la hermenéutica ecosófica, que se erigen como transmetódicas en la investigación –de lo cual se discurrirá infra–, de modo que se ha de trascender el criterio de Foucault (2002: 203), relacionado con la interpretación. Él asevera: "Interpretar es una manera de reaccionar a la pobreza enunciativa y de compensarla por la multiplicación del sentido". De modo que, la visión interpretativa, en la fenomenología social, ha de tener miradas multiversales y plurales, para acercarse al adecuado significado que las acciones tienen, tanto en el propio sujeto consciente (el ego) como en los otros (los alter ego).

Se visiona, entonces, la significancia que el primero (el ego) otorga a sus acciones y cómo las comprende. Aunado a la autointerpretación que realiza. También, por supuesto, a las inter-



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

pretaciones, con otorgamiento de significado a las acciones de los otros (los alter ego) que se expresan en las conductas que presenten en el mundo de la vida cotidiana. Y es que cuando los seres humanos se encuentran corpóreamente, entonces, el pensar, el sentir y lo experienciado contrastan o difieren específica y cualitativamente de los actos que se pueden tener con los objetos inanimados o cuerpos inmóviles, estáticos o inertes. "De este modo, se constituye apresentativamente un Otro en mi mónada como un ego que no es «yomismo» sino un segundo ego que se refleja en mi mónada" Schütz (1962: 131). Así entonces, "El cuerpo de un semejante es experimentado, ante todo, como parte de una unidad psicofísica" (Schütz, 1962: 20).

Por tanto, cuando se reconoce la corporeidad del otro, -del alter ego- se da un correlato de la gnosis y la estimación de mi ego; esa corporeidad del otro ostenta una naturaleza, fundamentada en un discernimiento cognicional y conativo -asumido este como los motivos y valores estructurados en el plano de las representaciones que ocurren en el nivel subconsciente-, todo lo cual guarda semejanza con el yo mismo.

La intersubjetividad como reinterpretación de la realidad social

El sujeto cognoscente tiene particular importancia en la construcción y reinterpretación de la realidad social. Se mantiene lo eidético de considerar el ego y el alter ego, en un plano multirrelacional y de interactuación que se logra en el mundo de la vida cotidiana o mundo social cultural. Y es que, de acuerdo con Schütz (1973, como se citó en Hernández Romero y Galindo Sosa, 2007: 235):

> Únicamente en el mundo de la vida cotidiana puede constituirse un mundo circundante, común y comunicativo. El mundo de la vida cotidiana es, por consiguiente, la realidad fundamental y eminente del hombre se construye considerando al otro y en interacción con el otro, lo que ocurre en el mundo de la vida cotidiana.

Este el fundamento de la intersubjetividad, vocablo que, sobre la base de la denominación de Husserl como intersubjetividad trascendental, Schütz (1962) la retoma para explicarla en función de su fenomenología social. Y, esencialmente, con ella se ha de considerar la *epojé (ἐποχή)*, que significa suspensión, con un matiz distinto al propiciado por Husserl, en la reducción fenomenológica. La epojé se asume como una primera reducción fenomenológica, cuyo centramiento es la mirada en las cosas mismas.

Como sostiene Moreno Lizana (2022: 1):

> En la fenomenología de Husserl, el concepto de epojé se redefinirá de una manera radical. Se pasará a entender como un cambio fundamental de actitud no sólo respecto al conocimiento y a las teorías existentes, sino también frente a la realidad misma.

Esto tiene importancia para la visión que le otorga Schütz (1962) a este proceso suspensivo, denominado epojé. Por cuanto, la construcción de teorías y el acercamiento al conocimiento, en el mundo de la vida cotidiana tiene otro matiz, el cual se imbrica con ese proceso de poner



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

entre paréntesis no la actitud básica que se tiene sobre el mundo -criterio husserliano-, sí, en cambio, se pausa, se suspende la conciencia y la creencia en el sentido común, para incorporar la duda filosófica en la disquisición, interpretación y comprensión del mundo; se puede llamar la duda ontoimplicadora (Balza Laya, 2020) o también duda ontoorientativa con lo cual se abre la expectativa numinosa que relaciona el conocimiento. Y esta pausa o criterio parentético es lo que se conoce en la fenomenología social como: epojé de la actitud natural.

En congruencia con ello, Schütz (1962: 29) manifiesta:

> No suspende la creencia en el mundo exterior y sus objetos, sino que, por el contrario, suspende la duda en su existencia. Lo que pone entre paréntesis es la duda de que el mundo y sus objetos puedan no ser como se le aparecen. Sugerimos llamar a esto la "epojé" de la actitud natural. Nuestra creencia natural en el mundo, en su realidad, su estar allí, su tener un pasado y un probable futuro, y el sernos dado a todos de manera muy semejante, constituye el cimiento filosófico del mundo del sentido común. La realidad eminente se basa en la verdad aparente de la actitud natural.

Esta epojé de la actitud natural que adopta el fenomenólogo, permitirá la emergencia de la intersubjetividad, puesto que, sobre la base de la duda filosófica cuestiona que el mundo y sus objetos pueden ser diferentes de cómo se presentan. Ergo, para cada uno de los actores sociales la visión de esos objetos, puess, será distinta, diversa, multirreferencial y plural. Así las cosas, dentro de la fenomenología social Schütz (1962) expone como pauta de comprensión de los actos y las acciones: la intersubjetividad. Esta es valorada ..."como una cualidad obvia de nuestro mundo: nuestro mundo es la tipificación subyacente del sentido común" Schütz (1962: 19). Por tanto, hay una conjunción intersubjetiva de pensamiento y de la acción humana. Y, en esa consideración:

> Debe destacarse que esta intersubjetividad trascendental existe puramente en mí, el ego que medita. Está constituida puramente a partir de las fuentes de mi intencionalidad, pero de tal manera que es la misma intersubjetividad trascendente en cada ser humano particular (solo que en otras maneras subjetivas de apariencia) en sus experiencias intencionales. En esta constitución de la intersubjetividad trascendental se cumple también la del mundo único y uniformemente objetivo, y con ella la constitución de aquellas objetividades peculiarmente mentales, en especial los tipos de comunidades sociales, que tienen el carácter de personalidades de un orden superior. (Schütz, 1962: 132)

De lo expuesto en el fragmento precedente, al hacer hermeneusis debe indicarse que se trata de una intersubjetividad; de ella refiere Schütz (1962) que es una acción intelectiva propia del ser que razona, que cavila, que profundiza en el conocimiento del objeto, a partir de la información que recibe de las fuentes en las que focaliza su volición, en vínculo estrecho con el pensar del otro. Es la presencia integrativa del ego y el alterego. De manera que esta intersubjetividad tiene su correlato en la subjetividad, desde la cual el mundo vivido se constituye, se reconstituye, se construye y se reconstruye.



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

La complejidad: modo de comprender lo fenoménico

Lo complejo emerge como una forma humana de pensar, vivir, apreciar, interpretar e intuir la realidad. Será de modo diferente, con un reflexionar distinto, fundado en los saberes que han sido alcanzados para transformar nuestro intelecto y nuestra manera de explicar esa realidad dada en el mundo.

Ahora bien, en lo que respecta a la complejidad de la realidad, de cierto modo, el criterio de Schütz es divergente de la posición de Morin. Puesto que, como se ha escrito la realidad será compleja o simple, según el pensamiento simple o complejo del ser pensante. Para Schütz (1962) son complejos los fenómenos. Y en seguimiento a William James, quien planteó la realidad en función de órdenes, denominados "subuniversos", Schütz (1962: 28) la enuncia como realidades múltiples. Y esos ..."subuniversos [de James] son: el mundo de las cosas físicas, de la ciencia, de la religión, e incluso de la 'pura demencia y desvarío'" son complejos, y, así, para Schütz se hacen presentes las realidades múltiples. Y, tal designación la argumenta del siguiente modo:

> Hablamos de ámbitos de sentido, y no de subuniversos, porque la realidad está constituida por el sentido de nuestras experiencias y no por la estructura ontológica de los objetos. Son descriptos los rasgos esenciales de todos los ámbitos finitos de sentido. (Schütz, 1962: 28)

Esos ámbitos de sentido, -realidades múltiples- permiten en razón de lo multiversal, lo transluminico y lo complejo, la emergencia también de lo transdisciplinar. Y con fundamento en este concepto transdisciplinar, Tobón y Núñez Rojas (2006:31) manifiestan:

> Se requiere del análisis inter y transdisciplinario para comprender todo conocimiento, y la forma cómo éste se imbrica en el contexto de las personas, de la sociedad y del entorno en general, tanto en el plano presente como en el plano prospectivo a largo plazo.

Así las cosas, toda acción humana tiene como fundamento un *motiv*, una razón, una pulsión interior que concita una explicación, una comprensión, una interpretación, desde variadas ópticas. Se trata de una perspectiva caleidoscópica, mediante la cual la comprensión de las acciones, la historia de las acciones, concretadas en un plano de intersubjetividad, semeja una secuencia iconográfica, que reportan las vivencias, como imágenes, que se multiplican de modo simétrico, aun cuando haya variaciones en la forma en que son percibidas por el otro. Por tanto, a partir de lo complejo del entramado social, hay una visión multiversal que caracteriza la complejidad. En esta orientación Zaá Méndez (en Balza Laya, 2020, XIII) refiere:

> ...la visión multiversal, rasgo inequívoco de la realidad compleja, a través de un despliegue de temarios en discusión, donde nada tiene comienzo ni fin, un preámbulo que advierte la presencia de una aurora científica evolucionando hacia los lebrunos de un atardecer no deseado, que sorprendentemente será el preludio de un nuevo amanecer para vivir la aventura más apasionante de la razón humana, pensar su universo.



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

Así pues, la complejidad aporta a la fenomenología social de Schütz la posibilidad de aproximarse a la generación de una teoría, desde y con una realidad que se asume compleja, desde el pensar humano, para reinterpretar los actos, las acciones de los no-yo y del propio investigador, en un plano de intersubjetividad, con un nuevo criterio resemantizador y resignificador de lo fenoménico, lo nouménico y lo noosférico.

Hermenéutica diatópica: la comprensión del *alter ego*

Con respecto a la hermenéutica, es importante y valorativo tener la comprensión de la existencia una tipología en tres dimensiones: (a) hermenéutica morfológica, (b) hermenéutica diacrónica y (c) hermenéutica diatópica (Panikkar, 1990 y Rodríguez 2020). Así las cosas, la fenomenología social de Alfred Schütz, utilizada como método en los procesos investigativos, ha de esta pergeñada, dispuesta y guiada no por una fórmula, un procedimiento rígido o un esquema, sino que ha de responder al estilo de pensar del investigador, con la utilización de una transmetódica, un transmétodo o una transmetodología, que reoriente el hacer y el saber investigativo.

Asimismo, debe comprenderse que, dentro de un proceso investigativo, fundamentado en la fenomenología social, ese acto indagador se convierte en un criterio propositivo transfilosófico de investigación. Asumido así se valora como una transmetódica que se transversaliza con una hermenéutica diatópica, dialéctica y ecosófica, orientada a:

> La construcción de cadenas categoriales de elevados niveles de abstracción. Ello significa, generar y desarrollar un despliegue discursivo sobre la base de pliegues cognoscitivos (conocimiento disponible) y el repliegue (interpretación argumental del discurso por parte del investigador), que, en definitiva, permita aportar valor agregado al conocimiento. (Balza Laya: 2020, 22)

Esas progresiones nocionales que se van construyendo en distintos niveles de teorización requieren de un dominio lexical importante que le permitan al investigador realizar la argumentación requerida para cada categoría elaborada. Su elaboración, asimismo, comporta un acto intelectivo de trascender lo denotativo para connotar la palabra, la idea, como pulsión creadora. En esa creación contribuye, por demás, la hermenéutica, la cual ha sido clasificada por Panikkar (en Merlo, 2019: 12) en tres tipos: morfológica, diacrónica y diatópica. Esta profundiza mucho más en la comprensibilidad del otro y en la autocomprensibilidad. Y así se expresa:

> Después de distinguirla de la hermenéutica morfológica y la hermenéutica diacrónica (…) [y, por supuesto, la hermenéutica diatópica, de la cual, Panikkar, manifiesta]: La llamo hermenéutica diatópica porque la distancia a superar no es meramente temporal, en el seno de una tradición, sino la existente entre dos tópoi [lugares] humanos, dos lugares de comprensión y autocomprensión, entre dos -o más- culturas que no han desarrollado sus patronos de inteligibilidad o sus presupuestos básicos a partir de una tradición histórica común a través de la influencia mutua.

Y sobre la hermenéutica diatópica el propio Panikkar (s.f, 1) indica que ella: …"parte de la



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

consideración temática de que es necesario *comprender al otro sin presuponer que éste tenga nuestro mismo autoconocimiento y conocimiento de base*. Aquí está en juego el último horizonte humano y no solamente contextos diferentes entre sí". [Cursivas en el original].

Con este presupuesto se impone, durante los procesos de investigación, avanzar en la inclusión de los …"multimétodos que (…) [han de partir] de los métodos existentes y por existir; de la integración de estos métodos y de la resultante, que estará más allá de los mismos. (…) [Y ello], en efecto, (…) [se vincula con] la hermenéutica comprensiva, ecosófíca y diatópica" (Rodríguez, 2020: 4), y así se pueda realizar la construcción de un conocimiento, de una ciencia, que surja de la dialéctica, la reflexión y el debate que constituyen los actos intelectivos que posibilitan el progreso de la ciencia. Y es que, de ese modo: "Los transmétodos son esencias de la investigación transcompleja, que son complejas y transdisciplinares; en especial la hermenéutica comprensiva, ecosófica y diatópica como transmétodo rizomático" (Rodríguez, 2021: 5).

Así las cosas, la fenomenología social de Alfred Schütz connota otra forma de valorarla como transmetódica, con apoyo la interpretación comprensiva que se logra del mundo social y de la sociabilidad mediante la hermenéutica diatópica. Desde este criterio interpretativo diatópico se logra establecer la conexividad entre dos ámbitos, esferas o espacios: (a) la comprensión y (b) la autocomprensión con lo cual se supera la mera interpretación tempórea, para imbricarse en el mundo social y las acciones humanas, que se desarrollan mediante la socialidad. De tal suerte que se intenta conocer a los otros, mediante su propio discurso.

En correspondencia con la hermenéutica diatópica, Pereira Leite (2017: 1) expresa:

> *A hermenêutica diatópica é uma proposta teórica de construção da cultura do outro a partir da leitura a a partir do outro. Trata-se de colocar universos diferentes (saberes, modos de estar, modos de sentir). Os universos de sentido formam constelações de topoi forte. Os topoi são os lugares comuns retóricos mais abrangentes de determinada cultura*.

Al incorporar la hermenéutica diatópica, cuando una investigación se sustente en la fenomenología de Alfred Schütz, como transmetódica, va a trascender en cuanto a la comprensión del otro, en esa interactuación con el alterego. De él se podrá comprender sus acciones, su discurso, su manera de sociabilizar y socializar. Incluso, hasta sus silencios contribuyen a desarrollar saberes sobre ese modo de sentir y de ser individual que obra en una comunidad.

Colofón inconcluso

La fenomenología social de Alfred Schütz considera a la realidad como ese mundo de la vida cotidiana en el que se presentan los fenómenos y estos están dados, para ser interpretados, resignificados, resemantizados, comprendidos. Para Schütz no importa si dichos fenómenos son reales, incorpóreos o ilusorios. Importa es la valoración de una cosmogonía en la cual los sujetos, en su cotidianidad y en una relación intersubjetiva, viven en una constante actitud natural, para adentrarse en la revelación de sus acciones. Ello, además, se consustancia con la complejidad del entramado social.



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

Se ha logrado la reflexión que ha permitido otorgar una resignificación y resemantización de la fenomenología social de Alfred Schütz, desde una visión transfilosófica y transformacional. Con ello, emerge un lienzo en el que se pincelan asuntos que apuntan a una reflexividad plural, con apoyo en las hermenéuticas diatópica y ecosófica que, como transmetódicas aunada a una visión transdisciplinar revelan la complejidad de interpretar el mundo de la vida cotidiana. Tal resemantización, resignificación y reinterpretación, como derivación transfilosófica permite, en prospectiva y desde la retrospección del pasado filosófico, acoger nuevas líneas de conocimiento que elaboran los seres humanos.

Se requiere reflexionar y pensar de manera compleja sobre la realidad noumémica, fenoménica y noosférica, y valorar la esencia, la substancia, las propiedades y valores de las acciones y los actos presentes en ellas. Por tanto, los investigadores, como fenomenólogos sociales y con la puesta en ejercicio la duda filosófica, podrán otorgar significado a sus propios actos, en cuanto ego y de las conductas de los otros, como alteregos.

Se impulsa la intersubjetividad como un ejercicio válido de reinterpretación del mundo cotidiano o mundo social, pues el sujeto cognoscente se erige como constructor y reinterprete de la realidad social y de la socialidad. Así entonces, lo eidético ha transitado por considerar el ego y el alter ego, en un plano multirrelacional y de interactuación que se logra en el mundo de la vida cotidiana o mundo social cultural.

Referencias

Austin, J. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras.* Paidós

Balza Laya, A. (2020). *Complejidad, transdisciplinariedad y transcomplejidad. Los caminos de la nueva ciencia.* Caracas: Fondo Editorial Gremial. Asociación de Profesores Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez" (APUNESR).

Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber.* Siglo XXI.

Hernández Romero, Y. y Galindo Sosa, R. R. (2007). El concepto de intersubjetividad en Alfred Schütz. *Espacios Públicos* [en línea], 10 (20), 228-240. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67602012

Iglesias, I. (2009). *Otras miradas.* En Palabras, Consultoría. https://www.enpalabras.com/2009/02/la-ignorancia-afirma-o-niega-rotundamente-la-ciencia-duda-voltaire/

Krause, M. (2013). Sentido común y clase social: una fundamentación fenomenológica. En *Astrolabio. Etapa nueva.* N° 10. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/download/3308/4495/13638

Merlo, V. (2019). La dimensión índica del pensamiento de R. Panikkar: de la filosofía como descripción de ontofanías a la espiritualidad átmica. En *KONVERGENCIAS, Filosofías de la India*, número 9, enero, 2019 (pp. 9 - 26). http://www.konvergencias.net/vicentemerlo2019.pdf



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

Molini, F. F. (1999). *Proactividad: el método científico de Karl Popper aplicado al futuro.* https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/684768/EM_3_4.pdf

Moreno, L. R. (2022). *Época y epojé fenomenológica. Husserl.* https://entelekiafilosofik.com/epoca-y-epoje-fenomenologica-husserl/

Morin, E., Ciurana, E. R. y Motta, R. M. (2002). *Educar en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana.* Serie: FILOSOFÍA, n° 16. Gráficas Varona.

Narvaja, M. (2012). Elementos de mereología cuántica. *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*, 12(24), 83-100. https://www.redalyc.org/pdf/414/41423933006.pdf

Panikkar, R. (1990). *Sobre el diálogo intercultural.* Editorial San Esteban.

Panikkar, R. (s.f.). *La hermenéutica diatópica.* https://www.raimon-panikkar.org/spagnolo/gloss-hermeneutica.html

Rodríguez, M. (2020). La hermenéutica comprensiva, ecosófíca y diatópica Un transmétodo rizomático en la transmodernidad. En *Perspectivas Metodológicas,* 19, 1-15. http://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/view/2829/1586

Rodríguez, M. (2021). La decolonialidad planetaria como urgencia de la complejidad como transmetódica. *En Perspectivas Metodológicas,* Vol. 21. http://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/view/3527/1727

Sánchez Muñoz, R. (2018). El problema del hombre en la fenomenología de Husserl. En Valenciana. *Revista de Estudios de Filosofía y Letras*, núm. 21, 289-312. https://www.scielo.org.mx/pdf/valencia/v11n21/2007-2538-valencia-11-21-289.pdf

Schütz, A. (1932). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva.* Paidós. 1ª reimpresión en España, 1993.

Schütz, A. (1962), *El problema de la realidad social.* Maurice Natanson (comp.), Amorrortu.

Schütz, A. (1967). *Fenomenología social. Introducción a la sociología comprensiva.* Paidós.

Searle, J. (1994). *Actos de habla. Ensayo de Filosofía del lenguaje.* Traducción: Luis M. Valdés Villanueva. Editorial Planeta.

Segovia Pérez, J. (2011). *Filosofía para pensar por la calle. (La Filosofía que nunca me enseñaron).* Madrid: [Madrid] : Visión Libros. https://www.academia.edu/15065802/Jos%C3%A9_ Segovia_P%C3%A9rez

Tobón, S. y Núñez Rojas, A. (2006). La gestión del conocimiento desde el pensamiento complejo:



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

Un compromiso ético con el desarrollo humano. *Revista EAN (Revista de la Escuela de Administración de Negocios)*. No.58, septiembre-diciembre, 27- 40. https://journal.universidadean.edu.co/index.php/Revista/article/view/385/379

Torrez, S. (2016). *El concepto de intencionalidad en la Fenomenología como Psicología Descriptiva.* [Libro en línea]. https://www.teseopress.com/elconceptodeintencionalidad/

Zubiri, X. (1966). Notas sobre la inteligencia humana. http://www.zubiri.org/works/spanishworks/notassobre.htm



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

Las competencias vistas desde una perspectiva del Campo Intelectual

Freddy Martin Duarte Ramírez*
https://orcid.org/ 0000-0002-5065-1464
Bucaramanga, Departamento de Santander / Colombia

Edgar Hernández Hernández**
https://orcid.org/0009-0006-0423-9272
Bucaramanga, Departamento de Santander / Colombia

Recibido febrero 09 de 2023
Aceptado en abril 17 de 2023

Resumen

El artículo contiene un análisis de las competencias utilizando la metáfora del campo intelectual. El término competencias es polisémico a pesar que suele emplearse en distintos campos como el económico, la psicología, el farmacéutico, el de las ciencias administrativas y la educación, entre otros. Esta situación ofrece la posibilidad de generar diferentes taxonomías que presentan jerarquías en que suelen agruparse las competencias, pero también desde un fundamento teórico donde cada grupo es único. En la educación la noción competencias no se desliga del contexto, pero el discurso hace que se creen habilidades especializadas a través del aprendizaje que implica un saber que, saber cómo y poder hacer; es decir, diferentes contextos de aprendizaje, pero también de actuación.

Palabras claves: Competencias, campo intelectual, taxonomías, currículo por competencias.

*Dr. en Ciencias de la Educación. Institución Educativa La Medalla Milagrosa, Coordinador. E-mail de contacto: martinramirez4@gmail.com

**Magister en Dirección y Liderazgo de Centros Educativos, Universidad de la Rioja. Institución Educativa Club Unión de Bucaramanga, Rector. Email: edgaher@hotmail.com

ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

Competencies seen from an Intellectual Field perspective

Summary

The article contains an analysis of competencies using the metaphor of the intellectual field. The term competencies is polysemic, although it is often used in different fields such as economics, psychology, pharmaceuticals, administrative sciences and education, among others. This situation offers the possibility of generating different taxonomies that present hierarchies in which competencies are usually grouped, but also from a theoretical foundation where each group is unique. In education, the notion of competencies is not detached from the context, but the discourse makes it possible to create specialized skills through learning that implies knowing what, knowing how and being able to do; that is, different contexts of learning, but also different contexts of action.

Keywords: Competencies, intellectual field, taxonomies, competency-based curriculum.

Competências vistas de uma perspectiva de Campo Intelectual

Sumário

O artigo contém uma análise de competências utilizando a metáfora do campo intelectual. O termo competências é polissémico apesar de ser frequentemente utilizado em diferentes campos como economia, psicologia, farmácia, ciências administrativas e educação, entre outros. Esta situação oferece a possibilidade de gerar diferentes taxonomias que apresentam hierarquias nas quais as competências são normalmente agrupadas, mas também a partir de uma base teórica onde cada grupo é único. Na educação, a noção de competências não está desligada do contexto, mas o discurso leva à criação de competências especializadas através da aprendizagem que envolve saber o quê, saber como e ser capaz de fazer; por outras palavras, diferentes contextos de aprendizagem, mas também de acção.

Palavras-chave: Competências, campo intelectual, taxonomia, currículo por competências.

Les compétences vues sous l'angle du champ intellectuel

Résumé

L'article contient une analyse des compétences à l'aide de la métaphore du champ intellectuel. Le terme "compétences" est polysémique, bien qu'il soit souvent utilisé dans différents domaines tels que l'économie, la psychologie, la pharmacie, les sciences administratives et l'éducation, entre autres. Cette situation offre la possibilité de générer différentes taxonomies qui présentent des hiérarchies dans lesquelles les compétences sont généralement regroupées, mais aussi à partir d'une base théorique où chaque groupe est unique. Dans l'éducation, la notion de compétences n'est pas détachée du contexte, mais le discours conduit à la création de compétences spécialisées par le biais d'un apprentissage qui implique de savoir quoi, de savoir comment et de pouvoir faire; en d'autres termes, différents contextes d'apprentissage, mais aussi d'action.



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

Mots-clés: Compétences, champ intellectuel, taxonomies, curriculum par compétences.

Introducción

En el presente artículo se da conocer el debate que existe en torno al concepto competencias visto desde la perspectiva de diversos investigadores e institutos de investigación, según se desprende de la lectura de varios documentos. Es un hecho primario que el concepto competencias representa un término polisémico y *complexus* desde el punto de vista semántico. Para decirlo de otra manera se toma el constructo epistemológico de Bourdieu "campo intelectual" para realizar el respectivo análisis.

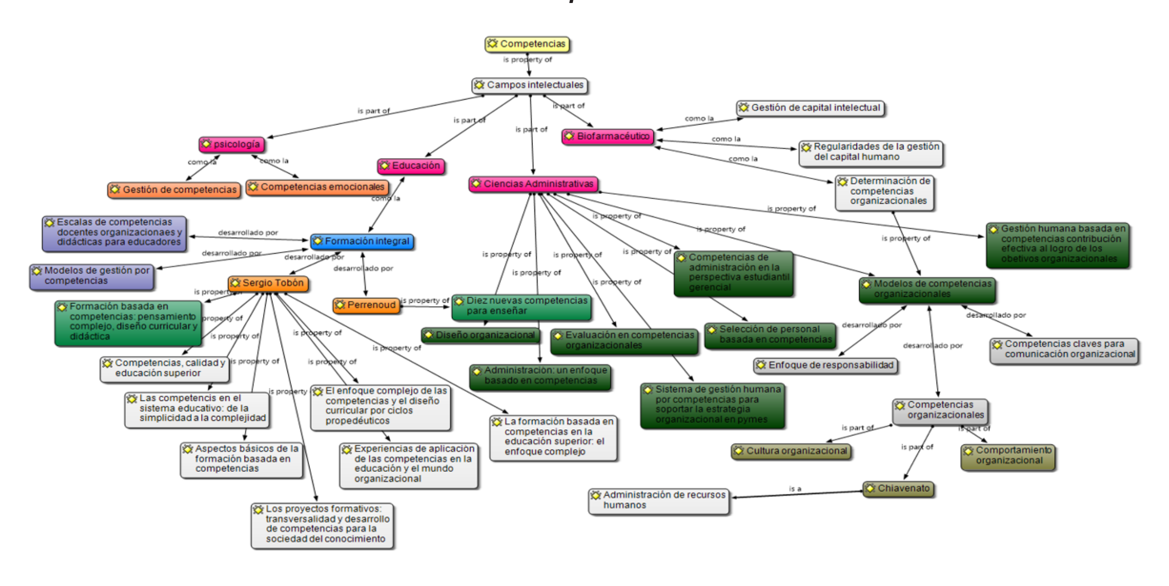
¿Por qué se utiliza el "campo intelectual" como metáfora al analizar críticamente las competencias?

La respuesta es, porque el campo intelectual: "no es un espacio neutro de relaciones interindividuales, sino que está estructurado como un sistema de relaciones en competencia y conflicto entre grupos, situaciones en posiciones diversas como un sistema de posiciones sociales a las que están asociadas posiciones intelectuales y artísticas" (Bourdieu, 2002, p. 5). Es evidente la perspectiva epistemológica desde la cual se abordan los contenidos de las competencias. Queda en manos del lector las siguientes líneas para el análisis y críticas pertinentes que surjan.

El término competencias en su desarrollo y praxis ha tenido diversos alcances y ha estado sujeto a esa compresión epistemológica de los campos intelectuales en los cuales se ha trabajado el constructo en distintos países del mundo; aunque no con igual producción científica en todos ellos. Es evidente que el furor despertado por "las competencias" ha convocado a muchos campos a tratar el asunto desde sus necesidades, experiencias y líneas de investigación.

El constructo competencias visto desde algunos campos intelectuales

Figura 1. *Red Semántica del constructo las competencias.*



Nota. Elaboración propia (2023).



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

La Red Semántica da un referente de ese *complexus* a que corresponde el constructo "las competencias" y los "campos intelectuales" en los cuales los investigadores han desarrollado un tratamiento temático. No solo la psicología, autores como Vigotsky demarcaron una línea disciplinar del enfoque contextual de las competencias desde la psicología cultural. En este sentido, Vigostky (1985) definió como las competencias como acciones situadas en el sentido que tienen en cuenta el contexto en el cual se llevan a cabo. De manera que las competencias son unos mediadores o acciones que se desarrollan a partir de la mente.

Otros autores como Tobón (2006a, 2006b) son enfáticos al señalar que el aporte de la psicología cultural al concepto de competencias ha sido el principio de que la mente y el aprendizaje derivan de una construcción social. Por supuesto, ello, no ocurre de manera aislada, se requiere de la interacción con las demás personas y en ello influye el contexto.

El espectro de discusión se abrió en otra rama disciplinar como la psicología cognitiva en donde deslumbra la figura de Howard Gardner. Con él se desarrolla un aporte fundamental desde la Teoría de las Inteligencias Múltiples que permite la comprensión de las competencias en la dimensión cognoscitiva y las *competencias emocionales*. Pero también debutan Sternberg con la *inteligencia práctica*. Desde la psicolingüística Chomsky en la década de los setenta del siglo XX partiendo de Skinner desarrolla el concepto de *competencia lingüística*. Los trabajos de Hymes traen consigo aportes al concepto de *competencia comunicativa* y *competencia lingüística*.

Sin embargo, esta situación no define por completo el asunto o líneas de investigación de las competencias, sino que abre un debate profundo que perdura hasta los tiempos actuales ya que Chomsky asocia la competencia lingüística a una estructura mental implícita y genéticamente determinada que se ponía en acción mediante el desempeño comunicativo. Cosa muy distinta plantea Vigotsky al atribuirle importancia a la cultura o contexto histórico sociocultural en la formación de las competencias como procesos superiores de la mente.

Un hecho importante que está plasmado en la figura *in comento* es el desarrollo que han tenido las competencias en el campo de la educación. Desde este núcleo conceptual epistémico destacan dos figuras de gran renombre; el de mayor producción científica, el colombiano Sergio Tobón que ha desarrollado más de veinte obras dedicadas al currículo, la planeación, la evaluación y la didáctica, que tienen como centro temático las competencias. Otro autor de renombre internacional es el sociólogo suizo Philippe Perrenoud quien desde la pedagogía y ha planteado las *Diez nuevas competencias para enseñar*. Indudablemente esta obra se constituye en una referencia mundial a la hora de abordar el tema de las competencias a nivel de la educación primaria y básica.

El tercer campo intelectual de gran importancia es el de las *ciencias administrativas*. Aquí emerge toda una revolución copernicana del concepto de competencias pues el mismo aplicado en las organizaciones tiene influencia en el desarrollo organizacional, comportamiento organizacional, desempeño laboral, gestión de recursos, el talento humano, selección y reclutamiento de personal. Asimismo, el liderazgo en las distintas dimensiones que se le conoce, está vinculado al concepto de competencias. En esta nueva arista ontoepistémica de discusión planteada se encuentran Idalberto Chiavenato, Stephen Robbins, Mary Coulter, Harold Koontz y Heinz Weihrich, entre otros.



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

La perspectiva "ontoepistémica" obedece por un lado al debate del estatuto epistemológico, la polisemia de sus discursos y por supuesto, los procesos de medición de las competencias, su valoración y desempeño que atañen al campo de las ciencias administrativas. La definición operacional en las ciencias administrativas acerca de las competencias traspasa las fronteras disciplinares que inicialmente trazó la psicología desde lo psíquico, las emociones, la inteligencia y la lingüística a otras dimensiones diversas de ese complexus que representan las organizaciones. En lo ontológico, cabe considerar la advertencia dado por Gil (2000) que no está claro si las competencias se refieren a lo que las personas son capaces de hacer, deben ser capaces de hacer, tienen que hacer o realmente hacen para alcanzar el éxito en un puesto de trabajo o en una organización.

Es de señalar que el último campo destacado en la red semántica, que se discute, indica como las competencias están incurriendo como ventajas estratégicas en las organizaciones biofarmacéuticas de alta tecnología y se convierten en activos intangibles de la empresa, pero el asunto de interés se centra en saber cómo gestionar el capital intelectual, las regularidades que son necesarias seguir, la determinación de las competencias organizacionales y de procesos para este tipo de organización. Cosa nada sencilla si se le ve desde esa diversidad de modelos organizacionales que suelen emplearse como métodos de análisis de competencias, desarrollados desde los enfoques de responsabilidad, las competencias claves para la comunicación organizacional y las competencias organizacionales que determinan el clima, comportamiento y los objetivos organizacionales.

Enclaves epistémicos de las competencias

En el análisis que se ha planteado es necesario mencionar que el *complexus* semántico del concepto competencias, tiene una serie de enclaves epistémicos en el que se imbrican situaciones de una epistemología de segundo orden que está en constante definición, inacabada, recreándose, reordenándose y desestructurándose o en búsqueda de un orden inacabado; siendo relevante el hecho que en primer lugar existen distintas posturas acerca de lo que significa el término competencia, tal cual se ha mencionado anteriormente como el correspondiente a los campos intelectuales donde se abordan las competencias. Cada uno de ellos exige unos dominios específicos que es necesario considerar a las competencias. En ellos convergen distintos autores que enriquecen el campo conceptual con diversas categorías y enfoques emergentes de lo que significan las competencias.

Lo que mayor denotación tiene es la significación práctica desde el punto de vista semántico. Existen dos corrientes en torno a las cuales gira el concepto de las competencias; por un lado, la orientación laboral y por el otro la formación integral. Si se presta atención a este punto hay un elemento nuclear o un núcleo conceptual común porque en ella también el autor de este artículo ha destacado el asunto al referirse a cuatro campos intelectuales donde están inmersas las competencias: la psicología, la educación, las ciencias administrativas y el biofarmacéutico, con los distintos nodos conceptuales ya indicados y desarrollados anteriormente.

Precisamente, la formación integral está inmersa en el nodo de la educación y la orientación laboral se encuentra distribuida en los nodos de las ciencias administrativas y el campo bio-



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

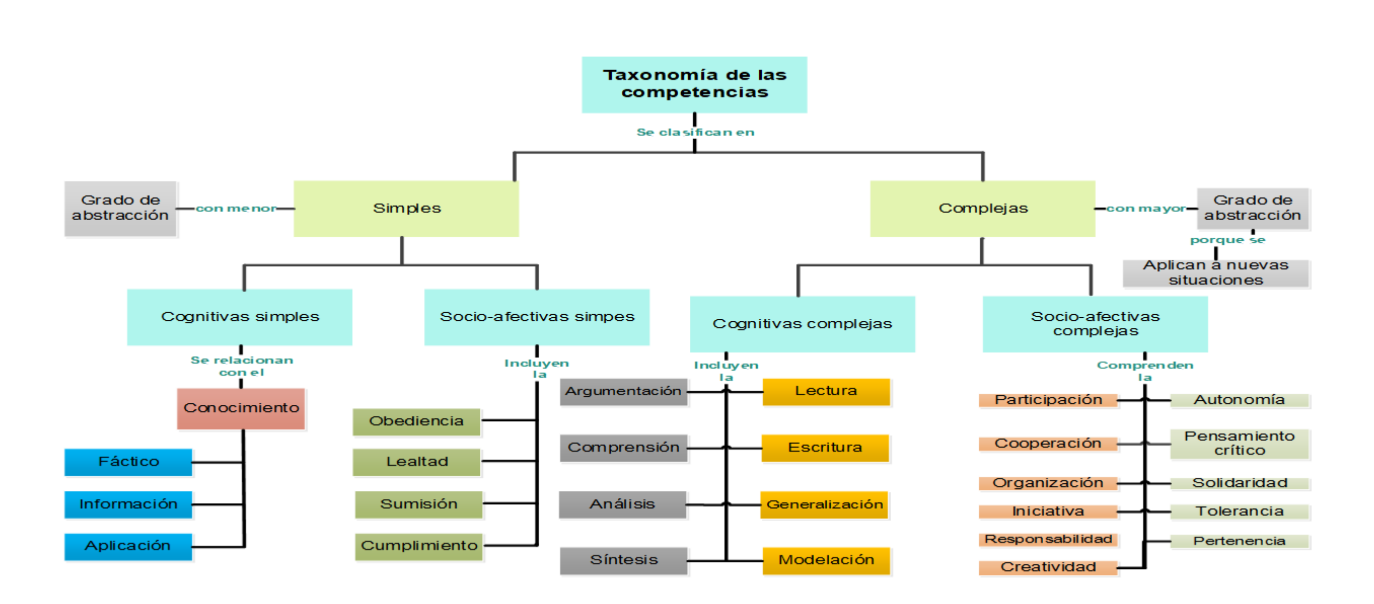
farmacéutico planteado en este artículo. En el caso de la formación integral el Ministerio de Educación colombiano ha introducido reformas curriculares que han obligado a considerar el concepto de las competencias en todos los niveles. Asimismo, lo ha hecho el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. El congreso ha elaborado la Ley 30 de 1992 donde exige que las competencias sean evaluadas en los Exámenes de Estado y los Exámenes de Calidad de la Educación Superior pero también se aplica en las pruebas SABER.

Por otro lado, la convocatoria de desarrollar trabajos de investigación sobre las competencias ha tenido una amplia acogida en el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y en la Universidad Nacional de Colombia. En estos escenarios se plantea el hecho de considerar las competencias desde el diseño curricular y con mayor razón si desde experiencias internacionales desarrolladas en países como España y otros de la Comunidad Económica Europea y en México se está trabajando con currículos por competencias y evaluación por competencias.

Taxonomía de las competencias

La taxonomía de competencias se refiere a la manera como están clasificadas las competencias según un sistema jerárquico. Sin embargo, no es algo sencillo el planteamiento de una taxonomía porque se involucran categorías con aspectos que son común pero también están las subcategorías que comprenden. Es como en Colombia el debate originado ha traído consigo que los investigadores entre los cabe mencionar a Díaz (1998) plantean una taxonomía de las competencias que contiene las cognitivas simples, cognitivas complejas, socio-afectivas simples y socio-afectivas complejas; agrupadas en relación a competencias simples y complejas. El siguiente mapa conceptual explana de forma gráfica esta taxonomía.

Figura 2. *Mapa conceptual de la taxonomía de las competencias.*



Nota. Elaboración con base a datos de Díaz (1998).



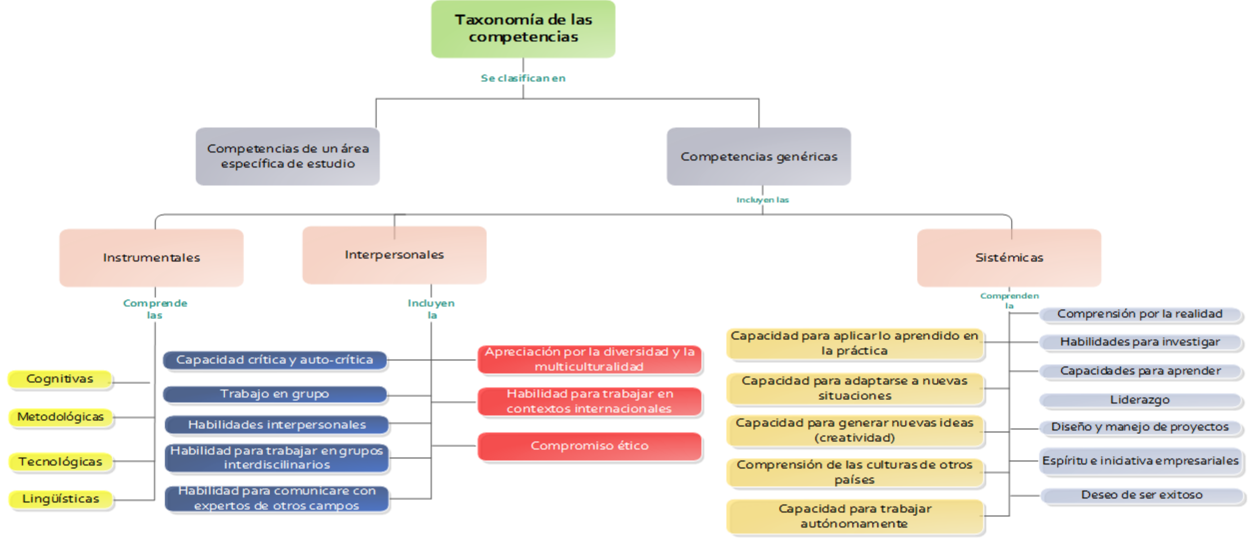
ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

En este mismo orden de idea Maldonado (2002) clasifica las competencias en *Básicas, genéricas y específicas*. Las primeras asociadas con la formación en matemática, lectura, expresión verbal y escrita, y otras. Las segundas comprenden áreas como la informática, el trabajo en equipo, las facultades para la planeación y el manejo de un segundo idioma. Las últimas asociadas a conocimientos técnicos o específicos que corresponden a una profesión u oficio.

En este punto de discusión de las taxonomías de las competencias existe otra vertiente que plantea las *competencias axiológicas* que tienen relación con valores como el respeto, honestidad y solidaridad y como estos se ponen en práctica en la interacción. De la misma manera, cabe mencionar el *Proyecto Tuning* (*Tunnig Educational Structures in Europe*) que contiene treinta competencias distribuidas en tres grupos: instrumentales, interpersonales y sistémicas. Por su parte Barnet (2003) establece dos tipos de competencia: operacional (saber-como) y académica.

Bunk (1994) menciona los siguientes tipos de competencias profesional: metodológica, social y participativa. Por su parte, Le Boterf (2001) clasifica las competencias: respecto de los recursos, respecto de las actuaciones y de la evaluación. Echeverría (2002) competencia técnica (saber), metodológica (saber hacer), participativa (saber estar) y personal (saber ser). Díaz y Gómez (2003) proponen dos tipos de competencias: de un área específica de estudio y las genéricas. En las genéricas incluye las del Proyecto Tuning.

Figura 3. M*apa conceptual de la taxonomía de competencias propuesta por Díaz y Gómez.*



Nota. Elaboración propia (2023).

El problema gnoseológico en las competencias

No obstante, esta situación de las taxonomías de las competencias ha originado un problema gnoseológico de las mismas y es el cómo concebir las competencias si desde una postura chomskiana o vigotskiana, es decir, desde lo innato del sujeto o desde la influencia y el desarrollo de las competencias a través del contexto sociocultural donde se desenvuelve el estudiante.



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

Paralelamente, surge un problema de la concepción funcionalista de la educación que se ha arrastrado desde el siglo XIX y que lo inauguró Durkheim en la sociología de la educación y posteriormente desarrollaron muchos expertos en currículo a principios de siglo XX y hasta mediados de la década los cincuenta y sesenta; pero más osado es que todavía se mantiene en la actualidad como es la formación desde una educación que responde a la exigencia de las empresas o las industrias.

Ahora bien, desde este punto de vista surge un problema ontológico en el currículo por competencias; no es otro que el de la individualidad, homogeneidad y universalidad de las competencias. Un asunto controversial para la Educación y la Sociedad en el siglo XXI que denota desigualdades en el logro de las competencias planteadas a nivel curricular y que en ciertas ocasiones ha generado polémicas al declararse como afirma Escalona (2021) que es necesario una nueva manera de concebir los procesos educativos, lo cual revela entonces una insuficiencia de la praxis pedagógica y que se materializa muchas veces desocupados, marginados y desarrapados.

Conclusiones

En estas líneas finales a las cuales se ha arribado es posible hacer diferentes derivaciones o precisiones. En primer lugar, conviene señalar que las competencias que surgieron como constructo en el campo intelectual de la industria y las empresas con McClellan y denominadas competencias laborales se han popularizado desde la década de los setenta del siglo XX y hoy día se tiene extendido su empleo en distintos campos intelectuales pudiéndose decir de cierta manera que las mismas se han convertido en un comodín para explicarlo todo.

En segundo término, el concepto competencia ha sido definido de diferentes formas en los distintos campos intelectuales y a su vez de manera muy particular cada campo de expertos ha procurado elaborar unas taxonomías que se corresponden con los requerimientos del campo. Al dar las definiciones algunos intelectuales se han concentrado en los aspectos procedimentales y cognitivos, pero han descuidado lo actitudinal y las relaciones interpersonales es lo que ocurre en el caso de las competencias laborales esto genera un problema ontológico porque el humano solo aprende a ser más humano en interacción otros y para ello requiere de afectividad y socialización.

En tercer orden, a pesar de la diversidad de definiciones de las competencias lo que más se generaliza es el saber hacer en un contexto. Este saber hacer amerita conocimiento bien sea teórico, práctico o teórico-práctico. Pero no se puede desligar de ellas la afectividad, la socialización, habilidades, destrezas, potencialidades, el compromiso, cooperación, cumplimiento y acciones de diversa índole en el contexto donde se materializa el desempeño.

En cuarto lugar, se tiene que en las competencias juega un papel importante la comunicación por ser parte esencial del desarrollo humano y social todo lo cual se manifiesta en los procesos de interacción planteamiento que ha realizado Chomsky en las competencias y que Hymes ha continuado además de trabajar las competencias comunicativas. Así también las emociones como bien se ha mencionado en este ensayo al referir a Howard Garnerd.



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

En cuanto el enfoque de competencias en la enseñanza se he han hecho avances importantes en Colombia, México y países de la Comunidad Económica Europea. Ello ha permitido no solamente el diseño de currículos y para la educación primaria, básica y universidad. También se ha planteado la planificación, evaluación y didáctica por competencias. Aunque aquí se generan problemas de índole ontológico, epistemológico y metodológico como se ha explanado en este artículo.

Referencias

Barnett, R. (2003). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la Educación Superior y la Sociedad.* Gedisa.

Bourdieu, P (2002). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto.* Editorial Montressor.

Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional,* 1, 8-14. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo= 131116

Díaz, V. M. (1998). *La formación académica y la práctica pedagógica.* Instituto Colombiano Para el Fomento de la Educación Superior -ICFES-.

Díaz, V. M. y Gómez V. (2003). *Formación por ciclos en la Educación Superior.* Instituto Colombiano Para el Fomento de la Educación Superior - ICFES-.

Echeverría, B. S. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa,* 1(20), 7-43. https://revistas.um.es/rie/article/ view/97411

Escalona, V. O. (2021). *Educación y Sociedad: Un asunto complejo no superado.* San Cristóbal: Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado. Material mimeografiado.

Gil, V. J. M. (2000). Diez errores en la gestión de recursos humanos: innovación y nuevas tendencias. *Capital humano: revista para la integración y desarrollo de los recursos humanos* (130), 32-44.

Le Boterf, G. (1990). *Ingeniería de las competencias.* Gestión 2000.

Maldonado, M.A. (2002). *Las competencias una opción de vida.* Ecoe ediciones.

Tobón, S. (2006a). *Las competencias en la educación superior.* Ecoe ediciones.

Tobón, S. (2006b). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias.* Talca: Proyecto Mesesup. https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_ competencias.pdf

Vigotsky, L. S. (1985). Pensamiento y Lenguaje. La Pléyade.



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

El hilo indivisible pedagogía, filosofía y sociología en la educación

Alix Duarte Suescun*
https://orcid.org/0009-0006-1610-6979
Bucaramanga, Departamento de Santander / Colombia

Nubia Andrea Prada Quintero**
https://orcid.org/0009-0000-1389-9113
Bucaramanga, Departamento de Santander / Colombia

César Augusto Barajas Mendoza***
https://orcid.org/0009-0007-9758-5584
Bucaramanga, Departamento de Santander / Colombia

Recibido febrero 10 de 2023
Aceptado en abril 21 de 2023

Resumen

El artículo realiza un análisis a la relación que existe entre la pedagogía, filosofía y sociología. Los problemas de la educción se abordan desde la pedagogía. Pero, los principios de la educación se establecen desde la filosofía de la educación, de esa reflexión teórico-práctico de la pedagogía, sobre el sentido de la educación. No obstante, cuando es necesario ir hacia un análisis del sistema educativo como realidad social desde esas interacciones que existen con las partes de ese sistema global que es la sociedad; se tiene recurrir al estudio sociológico de la educación para lograr ese objetivo. Estos elementos están contenidos en el presente artículo.

Palabras claves: Pedagogía, filosofía de la educación, sociología educativa, educación.

*Magister en Gestión de la Tecnología Educativa, Universidad de Santander, Bucaramanga - Colombia. Institución Educativa, San Francisco de Asís, Bucaramanga- Colombia, Docente del área de Tecnología e Informática. E-mail de contacto: aduartesuescun@gmail.com

** Magister en Gestión de la Tecnología Educativa, Universidad de Santander - Bucaramanga - Colombia. Institución Educativa, San Francisco de Asís, Bucaramanga. Directivo Docente - Coordinadora. IE San Francisco de Asís, Bucaramanga - Colombia. E-mail de contacto: andreaprada111@gmail.com

***Magister en Gestión de la Tecnología Educativa, Universidad de Santander - Bucaramanga - Colombia. Docente de Matemáticas y Ciencias Naturales - Física. Institución Educativa, Faltriqueras, sede B Granadillo, Piedecuesta. E-mail de contacto: barajasmendoza2012@hotmail.com



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

The indivisible thread of pedagogy, philosophy and sociology in education

Summary

The article analyzes the relationship between pedagogy, philosophy and sociology. The problems of education are approached from pedagogy. But, the principles of education are established from the philosophy of education, from that theoretical-practical reflection of pedagogy, on the meaning of education. However, when it is necessary to go towards an analysis of the educational system as a social reality from those interactions that exist with the parts of the global system that is society, it is necessary to resort to the sociological study of education to achieve this objective. These elements are contained in this article.

Keywords: dissemination of knowledge, research, ontology, epistemology, interpretation (diatopic hermeneutics), social phenomenology.

O fio condutor indivisível da pedagogia, da filosofia e da sociologia da educação.

Sumário

O artigo analisa a relação entre pedagogia, filosofia e sociologia. Os problemas da educação são abordados a partir da pedagogia. Mas, os princípios da educação são estabelecidos a partir da filosofia da educação, dessa reflexão teórico-prática da pedagogia, sobre o significado da educação. No entanto, quando é necessário ir para uma análise do sistema educativo como uma realidade social a partir das interacções que existem com as partes do sistema global que é a sociedade, é necessário recorrer ao estudo sociológico da educação para alcançar este objectivo. Estes elementos estão contidos neste artigo.

Palavras-chave: difusão do conhecimento, investigação, ontologia, epistemologia, interpretação (hermenêutica diatópica), fenomenologia social.

Le fil indivisible de la pédagogie, de la philosophie et de la sociologie dans l'éducation

Résumé

L'article analyse la relation entre la pédagogie, la philosophie et la sociologie. Les problèmes de l'éducation sont abordés à partir de la pédagogie. Mais les principes de l'éducation sont établis à partir de la philosophie de l'éducation, de cette réflexion théorico-pratique de la pédagogie, sur le sens de l'éducation. Cependant, lorsqu'il est nécessaire d'aller vers une analyse du système éducatif en tant que réalité sociale à partir des interactions qui existent avec les parties du système global qu'est la société, il est nécessaire de recourir à l'étude sociologique de l'éducation pour atteindre cet objectif. Ces éléments sont contenus dans cet article.

Mots-clés: Pédagogie, philosophie de l'éducation, sociologie de l'éducation, éducation.



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

Introducción

En el siguiente artículo se trata de mostrar lo intrincado que es tratar de separar a la pedagogía de la filosofía y la sociología. Estas tres ciencias se complementan entre sí, aunque no son las únicas. En este sentido, al hablar de pedagogía se tiene que tocar la filosofía en el planteamiento de los fines y la sociología en cuanto a la función social de la educación en su realidad, el desarrollo de la socialización. No obstante, la cultura, la asimilación de cultura y también la manera como se dan esas relaciones de la cultura en la sociedad a través de la educación entre una y otra generación guardan relación con la pedagogía.

Relación entre filosofía y sociología

Resulta imposible plantear la pedagogía sin establecer una relación con la filosofía y la sociología. A pesar que estas ciencias tienen campos distintos de conocimiento hay elementos que las acercan. Así por ejemplo Abbagnano y Visalbergi (1990, p. 15) han afirmado que "la pedagogía, en cuanto filosofía de la educación formula los fines de la educación (y) las metas que deben alcanzarse". Esto quiere decir que le corresponde a la pedagogía como ciencia encargada de la educación, establecer los principios, fijar finalidades hacia las cuales es necesario dirigir el acto educativo sin dejar de lado al sujeto como una unidad comprensiva a través del sujeto que educa.

Autores como Prieto (1985, p. 11) se orientan en esta línea discursiva al señalar que "La pedagogía nace cuando, al reflexionar sobre la asimilación cultural de los miembros de la comunidad, se fija a esa forma asimilativa una intención, un propósito, un fin". Estas ideas del maestro venezolano reflejan la importancia que tiene la educación en el proceso de formación cultural de las nuevas generaciones. Para ello es vital el asunto de asimilación, pero también el rol de quien educa.

Hay que tener presente que entre las características primordiales de la cultura destaca el hecho que tiene que ser aprendida y se transmite de cierta manera. No puede un grupo humano sobrevivir sin cultura; de modo que esta tiene que sobrevivir o no olvidarse al transmitirse entre distintas generaciones. Así es necesario la implementación de técnicas para enseñar esa cultura. Es precisamente la educación como fenómeno la que ayuda a que se den esas diferentes formas o modalidades de los distintos grupos humanos.

En la antigüedad, en las calles de Grecia, era constante la idea de conservar y renovar la cultura de una manera consciente y racional a través de la filosofía. Esas reflexiones sistemáticas de los problemas de la cultura humana se transmitieron de la cultura griega a la occidental. En la cultura helena había interés por la democracia, pero también por la ciencia. Al ver la definición etimológica de filosofía se encuentra que la palabra filosofía deriva de griego filos que significa amor y sophos, saber. Es decir, etimológicamente se refiere al amor por la sabiduría. De allí surge la misma preocupación por conservar, pero también por transmitir, conservar y renovar el saber.

La filosofía partiendo del carácter lógico se dirige como investigación a cualquier orden de actividades, hechos, objetos, entre otros a su vez tiene también un carácter social porque la puede emprender cualquier ser humano dada la racionalidad humana que cada quien posee. Esto



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

es la filosofía no es exclusiva de un grupo social determinado. Inicialmente la filosofía estaba asociada al saber, en especial aquel saber racional y sistemático como era la matemática, la física, química, astronomía, biología, geografía, cosmología, aritmética, geometría, entre otras ciencias que con el transcurso de los siglos se han vuelto autónomas.

Al ver la tarea de conservación y progreso de la filosofía hacia las nuevas generaciones es necesario recurrir al conocimiento del pasado y esto significa prestar atención al problema educativo, en este caso se está hablando de la filosofía de la educación o pedagogía. De manera que la relación entre filosofía y pedagogía es muy estrecha a tal extremo que no parece existir diferencia entre ellas. Al menos esto es lo que se encuentra con Dewey (1971, p. 350):

> La filosofía constituye, a la vez, una formulación explícita de los diversos intereses de la vida y una propuesta de puntos de vista y de métodos mediante los cuales puede efectuarse un equilibrio mejor de los intereses. Como la educación es el proceso mediante el cual se puede realizar la transformación necesitada y no seguir siendo una mera hipótesis respecto a lo que es deseable, alcanzamos una justificación de que la filosofía es la teoría de la educación (entendida esta) como una práctica deliberadamente dirigida.

Pero la educación es un fenómeno social que forma parte de la cultura de los pueblos y es precisamente la mirada de la sociología educativa la que se encarga de estudiar el sistema educativo desde esas interrelaciones que ocurren entres los subsistemas sociales que lo conforman con respecto a esa totalidad social. En ello juega un rol importante las prácticas escolares que se desarrollan en la institución escolar de forma que los fines de la educación están supeditados a una ideología dominante. La educación actúa como praxis humana para que se construyan esos bienes morales y humanos. No obstante, le corresponde a la sociología educativa el propósito de mejorar la calidad de la educación y adentrarse en los problemas de la educación, en el análisis científico de los procesos y las regularidades sociales propias del sistema educativo.

Pedagogía no es filosofía

En los actuales las disciplinas científicas tienen sus propios objetos de estudio así existen sociología general y sociología aplicada (sociología de la educación). De esta forma, tal cual señala Touriñan (2018) existe pedagogía general pero también está la pedagogía aplicada, sociología general y aplicada, Filosofía y filosofías aplicadas. La pedagogía se perfila a una disciplina con autonomía funcional. Aunque pedagogía filosofía son diferentes, las dos están en la carrera de pedagogía.

La filosofía se preocupa por la promoción de modalidades y forma de cultura en su sentido semántico al igual que algún ideal de formación humana sin creer que es definitivo. En tanto que la pedagogía en su expresión tiene mayor amplitud y va más allá de la filosofía de la educación a ciencias que son vitales para el control educativo. En este sentido, acude a la psicología cuando se trata del desarrollo mental, el carácter y la forma como las personas aprenden.



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

Ahora bien, han surgido muchas incertidumbres al ver la pedagogía desde una perspectiva omniabarcante y esto surge a raíz del empleo de la filosofía empirista como vía única para fundamentarse como ciencia. Precisamente el problema se presenta en la teoría del conocimiento que está debajo del trabajo de la pedagogía oficial. La construcción de la misma ha sido desde bases empiristas y se ha planteado que el objeto de estudio representa la naturaleza del conocimiento y por ello para captarlo hay que aplicar el método científico, es decir, hay que partir de una observación, formulación de hipótesis, experimentación que valide o falsee la hipótesis y finalmente construir una teoría de la realidad.

Podríamos mencionar que la pedagogía se constituyó desde esta visión espacial, situando la educación como objeto e incluso una parte distinta de la realidad observada. He aquí donde surge el problema, en la manera como se construye conocimiento. De allí que se cree que el objeto de la ciencia tiene que ver con aquello que se encuentra fuera del sujeto, lo que se puede observar y percibir a través de los sentidos. Esto hace suponer que la educación como hecho social sería objeto de la pedagogía. Sin embargo, no es del todo cierto esta suposición porque la educación se le puede abordar desde la psicología, antropología, sociología y hasta la misma politología. De allí que esta visión limitada del planteamiento empirista no resulta la mejor por tanto la realidad no es algo divisible.

Lo que se termina de plantear deja en evidencia lo limitado del postulado empirista acerca de la ciencia. En otras palabras, se desvanece al pensar que la realidad es para fraccionarla en partes y posteriormente se pueden abordar desde otras parcelas científicas o distintas ciencias. De manera que la realidad es indivisible y tampoco lo son sus dimensiones. Semejante atrevimiento ha conducido a generar una visión enciclopedista que hizo pensar que en una escuela necesitaba diseñar planes de estudio basado en disciplinas, es decir, un pensamiento simplificador donde lo importante eran las especialidades. Pero no solo fue pensado así, sino que la realidad ameritaba ser fraccionada para estudiarla.

Al respecto, Serna (2019) plantea que la educación basada en el empirismo puso en práctica el método de las ciencias experimentales, es decir, el método científico. De esta manera el todo se redujo a las partes y cada debía ser estudiada. Así por ejemplo el enfoque de los programas educativos se limitó a que los docentes percibieran la relación de esas partes y a ver la utilidad de las cosas.

Grave efecto institucional entonces el de la pedagogía de visión empirista; formar maestros para la enseñanza desde una visión simplificadora de la realidad, desde las disciplinas. Todo porque se arrastró consigo el planteamiento que el todo era la suma de las partes o que por lo menos así se llegaba a la totalidad. Lo que importaba era ser capaz de manejar una acumulación de información.

No obstante, esto trajo consigo un problema y estuvo referido al propio profesor debido a que el docente no logró articular una estrategia para que el estudiante se formara. Las clases se redujeron a lecciones magistrales lo cual hizo que se perdiera al docente y al mismo estudiante pasando a ocupar ambos roles secundarios. Hecho que condujo a caer en la forma y no al contenido en la dinámica de la clase. Las clases se convirtieron en algo distinto a las demás. El maestro no logró poner en práctica la sociología a la educación ni la psicología.



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

Dicho de otra forma, más clara el docente paso a ser como una enciclopedia, con mucho contenido que se les dificultaba sintetizarlo a la hora de enseñar. Con ello surgió el problema del bajo rendimiento académico, problemas de conducta en el aula y la no adaptación del estudiante y del maestro. Lo peor fue que la pedagogía se limitó solo a la formación de los alumnos y se descuidó otras dimensiones de gran relevancia. Surgió así una crisis en el sistema educativo. Quedó por fuera la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo social y se produjo la disolución de la sociedad. De esta situación se deriva que la crisis se arrastra hasta a la actualidad no es más que una crisis de fundamentos epistemológicos y esto solo se resuelve desde la filosofía.

El racionalismo en la educación

A comienzos del siglo XX en la historia de la educación se dio un giro y surgió una modalidad escolar: la racionalista. La idea fue como menciona Montes de Oca (2017, p. 97) "La acción y el contacto directo con la naturaleza a través de la observación y la experimentación fueron sus bases pedagógicas y la libertad y la igualdad de sus miembros, las ideológicas". La idea era indagar desde la base de la ciencia experimental, pero con un sentido crítico. Esta situación trajo consigo el surgimiento de una escuela que respondiera a la nueva corriente pedagógica. El fundamento de la corriente racionalista fue la libertad, extinción de premios, castigos y diplomas.

Hay que destacar que a pesar que esta filosofía racionalista hace posible acercarse a las ciencias no se alcanza a resolver el problema de integrar el conocimiento a la hora del docente desarrollar su praxis en el aula de clase. De un lado da la posibilidad de ver que problemas se aproximan y cuales se distancian de la premisa central de la educación. El asunto que surge entonces es como identificar esos supuestos ontológicos, gnoseológicos y axiológicos que están presentes en estas problemáticas planteadas. El tema no es otro que verlo desde la filosofía.

El aporte de la sociología en la comprensión de los problemas educativos

En esta perspectiva planteada otra ciencia como la sociología ayuda a ver de forma crítica los problemas educativos. Es a partir de la misma sociología y la psicología que ha cobrado cuerpo la ciencia denominada la didáctica. Aunque se pudiese pensar que la pedagogía incluye a la filosofía de la educación: No obstante, le compete a la pedagogía plantear los fines de la educación, los logros esperados en tanto que la triada psicología, didáctica y sociología, entre otras les compete proporcionar para que se puedan lograr esos fines.

Indudablemente el siglo XIX con el nacimiento de la sociología la educación cambió porque se enriqueció la pedagogía en su horizonte científico, es decir, su campo de estudio aumento. De este aporte o cruce científico emerge la sociología pedagógica, la pedagogía social y la pedagogía sociológica. En la obra Educación y Sociología, Durkheim (1975, p. 113) se refiere a la sociología como "una ciencia que resulta necesaria para la formación de los docentes en sus diferentes niveles con el objetivo de hacerle comprender al futuro maestro qué son y qué deberían ser las instituciones". Durkheim en su tiempo como padre de la sociología y de la sociología de la educación planteó tres asuntos vitales que tienen estrecha relación con la educación como hecho social; educación moral, cohesión social y división social del trabajo.



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

Al respecto, Urteaga (2009) afirma que las ideas educativas las desarrolló Durkheim en sus obras *L'éducation morale, Education et Sociologie y L'évolution pédagogique en France*. Desde ellas plantea que la función de la escuela es formar la juventud para el mundo laboral, inculcar valores y principios que se puedan integrar plenamente en la sociedad. Lo que permite que eso ocurra es el sistema educativo, a través de la socialización de los individuos. De esta manera, la escuela integra a los estudiantes y a su vez los selecciona para que ocupen ciertos puestos de trabajo. Esta fue una postura epistémica que predominó en la Sociología de la Educación Francesa hasta 1960 y que se conoce como teoría funcionalista.

Posteriormente, con el surgimiento del estructuro-funcionalismo Parsons plantea que la escuela realiza la socialización, forma para la lealtad de los miembros de la sociedad y a su vez garantiza la incorporación del sentido del interés colectivo, así como la interiorización de los niveles de estratificación y prestigio social. Ahora bien, a través de criterios racionales es que los estudiantes hacen parte de ellos las creencias.

No obstante, una mirada crítica a este asunto la realiza Bourdieu cuando sostiene que la escuela y el sistema educativo desarrolla mecanismos de reproducción social y para ellos selecciona y reproduce desigualdades sociales que tienen un vínculo con la cultura y la economía. En alianza con Passeron, Bourdieu elabora una teoría sobre la dominación y legitimación. Es la escuela la que desarrolla la legitimación. A manera de ejemplo estos sociólogos afirman que los hijos de agricultor tienen menos oportunidad de estudiar en la universidad en tanto que sucede todo lo contrario con los hijos de los médicos, empresarios y profesores universitarios. De manera que las clases favorecidas tienen a su favor una cultura que aparte de heredarse es discriminativa en el éxito escolar.

La situación de análisis y crítica al sistema de enseñanza desde la perspectiva de Bourdieu está centrada en las estrategias familiares y escolares que son empleadas para producir prácticas que están destinadas a la producción y reproducción. En este sentido, expresa Bourdieu (2006, p. 122) con relación a las estrategias de reproducción social lo siguiente:

> Son un conjunto de prácticas fenomenalmente muy diferentes, por medio de las cuales los individuos y las familias tienden, de manera consciente o inconsciente, a conservar o aumentar su patrimonio, y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase.

Indudablemente que este sistema de prácticas contribuye con la reproducción de la vida de la unidad familiar, así como la de los miembros que integran la familia para ello buscan hacer óptimos los recursos que emplean y su finalidad es garantizar su transmisión a las nuevas generaciones. Por lo tanto, es necesario según Bourdieu (1988, p. 75) emplear prácticas mediante "las cuales la familia tiende a reproducirse biológicamente y sobre todo socialmente, es decir, a reproducir las propiedades que le permitan mantener su posición, su rango en el universo social considerado". En las estrategias de reproducción social que describe el autor están matrimoniales, económicas, de preservación del capital simbólico y educativas, entre otras.

Desde la escuela se emplean diversos mecanismos para reproducir y distribuir el capital cultural a su vez la escuela también contribuye a la reproducción de la estructura del espacio



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

social para ello selecciona a los que tienen mayor capital cultural heredado de sus familias a fin de desarrollar esta labor. La escuela desarrolla una violencia simbólica para lograr este propósito e imponer su poder arbitrario o la autoridad escolar pero también emplea una arbitrariedad cultural o la cultura de la clase dominante. Bourdieu y Passeron (1996) son enfáticos al señalar que la escuela se reserva el monopolio de la violencia simbólica legítima, aun cuando se presente a sí misma y a sus educadores como los defensores de pedagogías libres, naturales o no represivas.

Lo peor que sucede en la escuela desde estos planteamientos es que la escuela legitima estas acciones escolares al reconocer la autoridad de los maestros, así como la validez de los contenidos que se transmiten en la escuela. Pero no es ajeno también el papel que asumen los estudiantes y las familias al darle legitimidad a esos contenidos que la escuela transmite, así como a legitimidad que se le otorga la autoridad de los maestros. También intervienen los mecanismos de mercado que se encargan de sancionar ciertos contenidos de la cultura y darle valor a aquellos que favorecen los intercambios mercantiles en tanto que los elementos que son propios de la cultura dominada tienen menor valor. La acción pedagógica en esta dominación que se desarrolla no es otra que la autoridad necesario y natural.

Bourdieu y Passeron (1996, p. 70) lo expresan de esta manera: "el éxito de toda acción pedagógica es función del grado en el que los receptores reconocen la autoridad pedagógica de la instancia pedagógica y del grado en que dominan el código cultural de la comunicación pedagógica". De manera que al lograrse el éxito escolar se está dominando el código cultural que se impone en la escuela.

En esta tarea descrita contribuye el habitus y la cultura que le ha inculcado la familia y que se corresponde con esa dominación cultural. Quienes no dominan ese código de la cultura legitima no tienen éxito escolar. Lo contrario sucede con las clases dominadas ellas tienen que dejar su cultura de origen y someterse a un proceso de aculturación; esa es la única manera avanzar en la escolarización. Al respecto, Bourdieu y Passeron (1996, p. 83) afirman que el grado de productividad "está en función de la distancia que separa el habitus que tiende a inculcar (o sea, la arbitrariedad cultural impuesta) del habitus inculcado por los trabajos pedagógicos anteriores".

Conclusiones

En ánimo de afinar algunos elementos conclusivos se quiere destacar existe una íntima relación entre la filosofía, la pedagogía y la sociología de la educación. Es difícil separar estos conceptos. La educación no se le puede analizar desde un solo punto de vista. En este artículo se ha tratado de abordar esta triada conceptual, pero existen muchos elementos que se dejan fuera de este discurso por la misma densidad conceptual que ellos tienen. El nudo crítico que tienen estos constructos es tan complejo amerita más espacio para generar el debate.

Referencias

Abbagnano, N. y Visalbergi, A. (1990). *Historia de la Pedagogía.* Fondo de Cultura Económica. Disponible en http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/SandroMunevar_Recursos_ didacticos/Abbagnano-Historia-de-La-Pedagogia.pdf



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

Bourdieu, P. J. (200). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto.* 3ra. ed. Madrid: Taurus.

Durkheim E. (1975). *Educación y Sociología.* Colofón, S.A.

Prieto, F. L. B. (1985). *Principios generales de la educación o una educación para el porvenir.* Monte Ávila Editores, C.A.

Urteaga, Eguzki (2009). Las Teorías de la Sociología de la Educación en Francia. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 2(2), 46-58.

Montes de Oca, N. E. (2017). La escuela racionalista. Una propuesta teórica metodológica para la escuela mexicana de los años veinte del siglo pasado. *La Colmena,* 97-105. https://lacolmena.uaemex.mx/article/view/6340

Serna, J. C. A. (febrero de 2019). Empirismo y educación. *Otras voces en educación.* https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/301706

Touriñan, L. J. M. (2020). Importancia de la filosofía de la educación en pedagogía. *Revista Boletín Redipe,* 9 (12), 28-58. https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1132



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

El proyecto de la educación popular: una manera para comprender la situación latinoamericana

Jenny Rocío Gutiérrez*
https://orcid.org/0000-0002-4880-9242
Bucaramanga, Departamento de Santander / Colombia

Deily Patricia Sepúlveda Jaimes**
https://orcid.org/0009-0002-3984-3120
Bucaramanga, Departamento de Santander / Colombia

Recibido febrero 15 de 2022
Aceptado en abril 5 de 2022

Resumen

En este artículo se dan a conocer algunas ideas de lo que ha sido el proyecto de la educación popular desde las luchas independentistas donde se dieron algunos pasos hacia una educación popular en esas gestas libertarias de Simón Rodríguez, Simón Bolívar, Santander, Caldas y José Martí quienes planteaban unas ideas educativas que inspiraban a ser originales y distinguirse del modelo de educación europea. Razón por la cual la educación estuvo asociada a un proyecto político. Freire toma a Rodríguez como punto de partida al concebir la educación como un proyecto político para la formación de los grupos sociales que luchaban por hacer valer sus derechos humanos en el Brasil y que poco a poco se extendió a América Latina. Freire es su máximo exponente. Asimismo, los cambios geopolíticos que se originan a partir del triunfo de la Revolución Cuba estuvieron asociados a los movimientos sociales, la teología de la liberación y otros movimientos; todo esto ligado también a las lecturas marxistas a la realidad de los pueblos latinoamericanos y la generación de una crítica social a lo político, económico, social y cultural.

Palabras claves: educación popular, precursores en la época de independencia, Freire.

*Dra. en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional Experiemntal de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, Venezuela. Institución Educativa La Medalla Milagrosa, Coordinador. E-mail de contacto: profejennygutierrez2020@gmail.com
**Candidata a Dra. en Ciencias de la Educación, Universidad Cuauhtemo, Aguas Calientes - México. cInstitución Educativa La Medalla Milagrosa, Docente en ejercicio. E-mail de contacto: deilysepulveda18@gmail.com

ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

The popular education project: a way to understand the Latin American situation

Summary

This essay presents some ideas of what has been the project of popular education since the independence struggles where some steps were taken towards a popular education in those libertarian deeds of Simon Rodriguez, Simon Bolivar, Santander, Caldas and Jose Marti who raised some educational ideas that inspired to be original and distinguish themselves from the European education model. For this reason, education was associated with a political project. Freire takes Rodriguez as a starting point in conceiving education as a political project for the formation of social groups struggling to assert their human rights in Brazil and which gradually spread to Latin America. Freire is its greatest exponent. Likewise, the geopolitical changes that originated from the triumph of the Cuban Revolution were associated with social movements, liberation theology and other movements; all this also linked to Marxist readings of the reality of Latin American peoples and the generation of a social critique of the political, economic, social and cultural.

Keywords: popular education, precursors in the independence era, Freire.

O projecto de educação popular: uma forma de compreender a situação latino-americana

Sumário

Este ensaio apresenta algumas ideias do que tem sido o projecto de educação popular desde as lutas pela independência onde foram dados alguns passos em direcção à educação popular naqueles actos libertários de Simón Rodríguez, Simón Bolívar, Santander, Caldas e José Martí que apresentaram ideias educativas que inspiraram ser originais e se distinguiram do modelo educativo europeu. Por esta razão, a educação foi associada a um projecto político. Freire toma Rodriguez como ponto de partida para conceber a educação como um projecto político para a formação de grupos sociais que lutam pela afirmação dos seus direitos humanos no Brasil e que gradualmente se espalham pela América Latina. Freire é o seu maior expoente. Do mesmo modo, as mudanças geopolíticas que tiveram origem no triunfo da Revolução Cubana foram associadas a movimentos sociais, teologia da libertação e outros movimentos; tudo isto também esteve ligado a leituras marxistas da realidade dos povos latino-americanos e à geração de uma crítica social das esferas política, económica, social e cultural.

Palavras-chave: educação popular, precursores na época da independência, Freire.



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

Le projet d'éducation populaire: une manière de comprendre la situation en Amérique latine

Résumé

Cet essai présente quelques idées de ce qu'a été le projet d'éducation populaire depuis les luttes d'indépendance, où des pas ont été faits vers l'éducation populaire dans les actes libertaires de Simón Rodríguez, Simón Bolívar, Santander, Caldas et José Martí, qui ont proposé des idées éducatives inspirées pour être originales et se distinguer du modèle d'éducation européen. C'est pourquoi l'éducation a été associée à un projet politique. Freire part de Rodriguez pour concevoir l'éducation comme un projet politique de formation de groupes sociaux luttant pour l'affirmation des droits de l'homme au Brésil et qui s'est progressivement étendu à l'Amérique latine. Freire en est le plus grand représentant. De même, les changements géopolitiques qui ont vu le jour avec le triomphe de la révolution cubaine ont été associés à des mouvements sociaux, à la théologie de la libération et à d'autres mouvements ; tout cela était également lié à des lectures marxistes de la réalité des peuples latino-américains et à la production d'une critique sociale des sphères politique, économique, sociale et culturelle.

Mots-clés: éducation populaire, précurseurs au temps de l'indépendance, Freire.

Introducción

> *Lo que yo sé, lo sé con todo mi cuerpo: con mi mente crítica, pero también con mis sentimientos, con mis intuiciones, con mis emociones.*
>
> Freire. Cartas a quien pretende enseñar.

En el presente artículo se realiza un análisis al proyecto de educación popular como una manera para comprender la situación latinoamericana. Este movimiento inicia con las ideas de nuestros libertadores y sus ideas de una educación gratuita, pública y popular, es decir, una educación para el pueblo. Luego en el siglo XX ocurre la incursión de las ideas pedagógicas de Paulo Freire en el contexto educativo. Con él se da inicio a un paradigma que tiene una enorme riqueza en la pedagogía contemporánea no solo de Latinoamérica sino del mundo y que aún sus influencias perduran en el momento actual.

Simón Rodríguez: Proyecto de educación popular y la nueva república

Desde la gesta libertadora latinoamericana la educación popular ha cobrado contenido. Se sabe que desde los primeros momentos que se desarrolló esta lucha se consideró el nombre que se le había proporcionado en Europa para dar a las nacientes repúblicas un sistema de educación pública que fuese laica, gratuita y obligatoria. La Asamblea francesa consideró que este tipo de educación era necesario para eliminar la sociedad estamentaria y generar la democratización de la sociedad.



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

Sin embargo, en América la discusión dada en Europa toma desarrollos propios con pensadores como Simón Rodríguez y José Martí. Otros intelectuales independentistas como Domingo Faustino Sarmiento y Andrés Bello en sus planteamientos siguieron la perspectiva europea para dotar a estas repúblicas que nacían de una escuela pública. Contrario a esta posición, el maestro Rodríguez reelabora tales planteamientos y le da cuerpo dándole un sentido original y haciéndola americana. El maestro y filósofo caraqueño es el más explícito entre los pensadores independentistas al hablar de educación popular y el papel que debía cumplir en las naciones americanas. Rodríguez (1842, p. 47) escribe: "Tomen lo bueno -dejen lo malo- imiten con juicio -y por los lo que le falte INVENTEN. Dónde irémos a buscar modelos?... -La América Española es original = ORIJINALES han de ser sus instituciones i su Gobierno = i ORIJINALES los medios de fundar uno i otro".

Indudablemente, Rodríguez estaba claro en sus propósitos y había comprendido que en estos nuevos Estados había una ausencia de ciudadanía educada que hiciera posible animar la vida cívica y política. Los principales hitos históricos que plantea como características de la educación popular según nos cuenta Mejía (2015, p. 106) "Nos hace americanos y no europeos, inventores y no repetidores. Educa para que quien lo haga no sea más siervo de mercaderes y clérigos. Hace capaz de un arte u oficio para ganarse la vida por sus propios medios".

En estas ideas el caraqueño plantea un concepto que tiene que ver con una educación general, popular o social, el saber cómo bien social y la identidad, con los valores y la filosofía que debe imperar en los nuevos Estados. Igualmente incita a una educación para la libertad y para el trabajo. Semejante talante el de Rodríguez en estos planteamientos revolucionarios para aquella época. Si se observa con mayor detenimiento estas características plantean conflictos políticos y sociales propios de ese tiempo en América en una limitación conceptual, pero desde una autocomprensión en el empleo del lenguaje. Allí esta una propuesta de una nueva institucionalidad y un cuestionamiento a la Europa de las monarquías.

Simón Bolívar: Moral y Luces y educación popular

El Libertador Simón Bolívar en su hazaña de trazar el mapa educativo en las nacientes repúblicas en 1825 escribió a su maestro Simón Rodríguez para diseñar el nuevo sistema educativo del Alto Perú. En esta época, los nuevos gobiernos anhelaban con renovar. Bolívar (2009, p. 142), dice: "en el mundo la idea de un pueblo que no se contenta con ser libre y fuerte, sino que quiere ser virtuoso". Ese era el propósito que imperaba y que era posible darle en poco tiempo ciudadanos a los nuevos estados. Por esta razón la ambición era una educación que fuese pública, gratuita y universal desde lo municipal a lo nacional, una educación en y por la igualdad, promotora y formadora de una moral republicana y ciudadana, el Estado y la educación, la democracia participativa, la identidad, la separación de poderes y una educación por y para la democracia. Fingermann (2012, párr., 1) menciona que Bolívar "Al igual que la mayoría en esa época, consideraba que la cultura que provenía de Europa y Norteamérica era la digna de elogio y admiración".

En el Discurso que el libertador pronunció ante el Congreso de Angostura encomendaba una titánica tarea cuando invocó "la educación popular debe ser el cuidado primogénito del amor paternal del Congreso" (Rodríguez, 2001, p. 141). De Alba (2019, p.s.n) afirma que "Bolívar fue un hombre con mucha visión para su época, vivía motivado a luchar por la libertad del hombre a



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

través de la educación y como pensador tenía una gran capacidad de comprensión de la realidad". Por esta razón el empeño de Bolívar el desarrollo de la educación y la formación popular, de la igualdad social en las escuelas.

El General Santander y su proyecto ilustrado

Santander quien fuese presidente de la República de la Nueva Granada (actual Colombia) desde 1832 a 1837 fue el constructor del primer sistema de educación pública de Colombia e impulsor de la creación de escuelas y universidades, sostenía que la educación pública "prepara la felicidad de los pueblos que, cuando más ilustrados, conocen mejor sus derechos y se hacen más dignos de su libertad" (Santander, 1953, p. 27). Además, insistió en que la educación debía ser recibida por todos los niños sin distingo de clase social.

Quintero (2017, p. 9) afirma que el propósito de Santander fue "establecer una escuela en cada distrito o parroquia, y en cada cuerpo del ejército, una escuela de gramática en cada cabecera de Cantón, un colegio en cada provincia y una universidad en cada departamento". En 1826 la Ley de Educación determinó la creación de las universidades oficiales, señalando entre ellas: La Universidad Central de Bogotá, la Universidad Central de Quito y la Universidad Central de Caracas. Pero también se crearon universidades regionales en Tuna, Popayán y Magdalena en Cartagena de Indias.

En los primeros años de la Gran Colombia Bolívar y Santander coincidieron sobre la educación "como aquella fuerza espiritual para la formación de las jóvenes generaciones y como el único camino para alcanzar la liberta y la independencia cultural" (Ocampo, 2001, p. 29).

Santander en el Decreto de octubre de 1826 señaló:

> Primero.- Que la Instrucción Pública es el medio más fácil para que los ciudadanos de un Estado adquieran el conocimiento, los derechos y deberes del hombre en sociedad. Segundo.- Que el Gobierno está obligado a proporcionar a los gobernados esta instrucción como que contribuye al bienestar de los individuos y a la felicidad de todos.

He allí que Santander en los inicios de la República encendió la llama del proyecto de ilustración, es decir, dar la oportunidad para ir a la escuela, y aprender a leer y escribir y esto se convirtió en un proyecto estatal conocido como Instrucción Pública. Este ideal educativo le llevó a impulsar la reforma educativa hasta el nivel universitario. Para Santander la instrucción pública constituía "primera base del edificio social y sin la cual la República no es más que un vano nombre" (Zambrano, 2021). El vicepresidente Francisco de Paula Santander organizaron el nuevo Estado Nacional, con el modelo democrático y en palabra de Ocampo (2001, p. 33) Santander "consideró que la educación pública, oficial es fundamental para alcanzar la felicidad y el progreso de los pueblos; luchó por establecer la educación para todos los ciudadanos".

José de Caldas

Castro y Noguera (2002) mencionan que Francisco José de Caldas propone la creación "de



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

una educación pública, gratuita, igual y bien dirigida a todos los jóvenes" como paso que los llevará a ver "la bella aurora de aquel día feliz" que ya se dejaba sentir. El sabio Caldas tuvo gran interés por divulgar las ciencias, las artes y oficios manuales para progreso de la sociedad neogranadina. En sus escritos resaltaba la trascendencia de los valores y las virtudes.

García del Río

No obstante, había otros en América que tenía un discurso más sumiso y postrado a los pies de Europa como es el caso de Juan García del Río quien en 1829 en su obra *Meditaciones colombianas* planteaba:

> [...] no confundir la educación científica y la popular; el cultivo de las clases elevadas de la sociedad no es un cultivo que conviene a la plebe. La educación del pueblo debe consistir en la buena moral y las artes prácticas. Las grandes teorías filosóficas y religiosas son inútiles e inaccesibles al pueblo, el cual teniendo las ideas y virtudes indispensables al género de sus trabajos y a la felicidad de su vida, en bastando sus luces a sus capacidades, debe estar satisfecho. Las clases elevadas, por el contrario, deben entrar en el secreto de las ciencias de que han de hacer aplicación para el interés del Estado, y conservar su depósito (García del Río 1829, 27-28).

Se desprende de las palabras de García del Río una discrepancia del concepto de educación popular y de lo que era la capacidad política del pueblo gran colombiano. Este pensador indudablemente estaba a favor de distinguir dos clases sociales la elevada y la plebe. A la primera le auguraba todas las condiciones y a la segunda le cuestionaba su capacidad intelectual para acceder a la ciencia. Semejante idea de dominación representaba el escepticismo de esa nueva dirigencia nacional de la Gran Colombia.

El siglo XX en América Latina y los giros hacia la educación popular

Indudablemente, que la gesta de los libertadores en América fueron pasos de una educación pública pero también de una educación con un objetivo político en la América. Ya entrado el siglo XX a partir de la década de los setenta en América Latina se desarrollaron movimientos que pretendían como menciona Vélez de la Calle (2011, p. 134) "alfabetizar, letrada y políticamente, a grandes sectores de la población con carencias materiales y educativas". Este movimiento nace en función de lograr participación y liberación lo cual se correspondía con las políticas que se irradiaban desde los derechos humanos y la mejora de las necesidades socioeconómicas de la mayor parte de la población. No obstante, desde los partidos de izquierda surgieron posturas contrarias pues consideraban que esto no era más que una colonización cultural y económica que se gestaba en los Estados Unidos para los países del Tercer Mundo.

Paralelamente a ello en América Latina ocurrió el nacimiento de movimientos independentistas a raíz del triunfo de la Revolución Cubana entre estos grupos hay que mencionar la Teología de la Liberación o la Educación Popular liderada por Paulo Freire. Los rasgos distintivos de este discurso según lo relata Torres (1993) son tres: (a) Una postura crítica de la sociedad y de la edu-



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

cación. (b) Una intencionalidad política emancipadora de la educación popular. (c) Un propósito de contribuir a la construcción de sectores populares como actores.

Conviene destacar que este movimiento educativo tiene influencia marxista y se ha desarrollado en tres etapas: La primera guiada por Freire. La segunda correspondiente a un encuentro entre la educación popular con la pedagogía. El momento actual que corresponde a una redefinición de la misma a raíz de los cambios que ha traído consigo la globalización y el capitalismo. En las siguientes líneas se desarrollan con mayor amplitud estas ideas.

Paulo Freire y la educación popular

Para el año de 1961 en Brasil, en la Universidad de Recife el profesor Paulo Freire hace la primera propuesta que se conoce como Educación Popular. El maestro de Recife con una amplia experiencia en sus Círculos de Cultura hace una crítica a extensionismo y los métodos tradicionales de educación de adultos en su concepto esto representaba una pedagogía bancaria o domesticadora. Freire (2001, p. 42) expone: "Necesitamos una educación para la decisión, para la responsabilidad social y política". Esta es una invitación que hace Gramsci y que es aceptada por Freire de asumir la cultura como campo de lucha entre la hegemonía y la resistencia popular que la pone en cuestión.

La tesis del carácter político de la educación representa en Freire la piedra fundacional para la formación de sujetos en la edificación de sociedades latinoamericanas justas y dignas. Para 1964 Freire desarrolla a plenitud sus teorías de alfabetización política con el campesinado era un requisito en esta época para votar en las elecciones de Brasil. Este hecho representaba la oportunidad para la población campesina manifestara su palabra. Los círculos de cultura popular se constituían en el elemento articulador del trabajo formativo y de liberación cultural en Brasil. Tales experiencias le trajeron al maestro Freire que la dictadura lo considera un objetivo político de alto peligro y fue encarcelado, luego se refugió en Bolivia y se exilió en Chile durante dieciséis años. Durante este tiempo trabajo por lograr reivindicaciones populares. Hechos que le permitieron consolidar las mayores experiencias significativas de educación popular en América Latina. La lucha de Freire fortaleció el desarrollo de las corrientes como la teología de la liberación y a movimientos campesinos como Los sin tierra en Brasil.

En el trabajo de organización de la población pobre que carecía de alfabeto Freire tomó el método del maestro Simón Rodríguez. Al respecto Pinheiro (2011) afirma: "la capacidad de leer el mundo y de posicionarse frente a él". En este sentido, la tesis del carácter político de la educación representa en Freire la piedra fundacional para la formación de sujetos en la construcción de sociedades latinoamericanas justas y dignas frente a un paradigma deshumanizante como lo denominó Freire.

Puede decirse entonces que la lectura crítica de la realidad social que realiza el maestro de Recife se puede interpretar como una politización de la educación y por otro lado como una pedagogización de la política. El punto de partida son las injusticias del mundo capitalista y papel reproductor que desarrolla el sistema escolar. De esta reflexión surge la educación como campo para aquellos movimientos sociales que buscaban una reivindicación social. Por ello como afirma



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

Torres (párr. El aporte de Freire a la pedagogía crítica) el maestro Freire cree que la educación debe servir para que los educadores y educandos «aprendan a leer la realidad para escribir su historia»; ello supone comprender críticamente su mundo y actuar para transformarlo en función de «inéditos viables» en torno a dicha acción y reflexión y a través del diálogo, los educandos y los educadores se constituyen en sujetos.

La columna vertebral de estas ideas representa en Freire una serie procesos bajo el nombre de Educación Popular, Educación Liberadora, Pedagogía del Oprimido, Educación Emancipadora, Pedagogías crítico-sociales, Pedagogías Comunitarias. Durante esta época en que se desarrolla la educación popular desde el nivel conceptual y práctico en América Latina también se manifiestan críticas a esa cultura y colonialidad entre lo que destaca los siguientes: La Teoría de la Dependencia, la liberación, la comunicación popular, el teatro del oprimido, la filosofía de la liberación, la investigación- acción participante, la psicología social latinoamericana, el realismo mágico en la literatura y muchas otras.

Desde la educación popular se plantean que no existen acción educativa y pedagógica ajena a contextos por allí se encuentran los distintos elementos políticos, sociales, culturales, económicos desde quienes se asienta la desigualdad, exclusión, segregación y las injusticias de la sociedad. En contra posición a ello la educación popular propone una concepción práctica para transformar desde la educación estas condiciones. De esta manera la educación es un ejercicio político pedagógico.

Del mismo modo cabe señalar que para la década de los setenta del siglo XX en Colombia también ocurrieron movimientos que pretendían alfabetizar, letrada y políticamente a sectores de la población que tenían carencia materiales y educativas igual que Brasil. Este movimiento procuraba la participación y liberación en correspondencia con las corrientes políticas defensoras de los derechos humanos. La educación popular en Colombia como afirma Hurtado (2018, párr. 2) "nace en espacios informales y busca tener una formación política desde el contexto de cada población. Problematiza la estructura social como clase, etnia, género". No obstante, la década de los noventa trajo consigo cambios y crítica al neoliberalismo como consecuencia de la crisis que experimentó en marxismo. De manera que lo que se pretende es desarrollar el pensamiento crítico a través de un dialogo cultural.

En este orden de ideas, en Colombia al igual que en América Latina desde la educación popular se pretendió lograr las transformaciones reales de existencia desde procesos de emancipación dirigido a grupos sociales que estén en situaciones de presión o exclusión. Desde la educación popular se genera la crítica a la educación tradicional y formal por tanto las mismas. En Colombia, la educación popular recibió un aporte desde las metodología de Investigación Acción Participativa (IAP) desarrollada por Orlando Fals Borda. Asimismo, la teología de la liberación también dio su aporte. Un modelo revolucionario de educación popular en este país fue Acción Popular Integral de Radio Sutatenza.

También destaca el Laboratorio Hip Hop es un colectivo de la ciudad de Bogotá que promueve la creación artística, la educación y la investigación en la cultura Hip Hop. De acuerdo con el Laboratorio Hip Hop (2020) esta propuesta educativa se nutre de la corriente político-pedagó-



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

gica de la educación popular, de experiencias educativas en Hip Hop, tanto nacionales como internacionales, de propuestas contemporáneas en educación artística y de la diversidad de saberes y experiencias de sus integrantes. Una apuesta política autónoma, autogestionada y construida sobre principios libertarios como la solidaridad, la horizontalidad y el apoyo mutuo. Un proyecto que busca contribuir a la descolonización de las prácticas artísticas, pedagógicas e investigativas que tienen lugar en la cultura Hip Hop. 5.

En el caso del Ecuador como afirma Fe y Alegría (2015) "Desde finales del siglo pasado, desde las experiencias de Educación Popular nos encontramos en la necesidad de sistematizar y recrear los fundamentos conceptuales y metodológicos de las praxis educativas construidas a partir del pensamiento y obra de Paulo Freire". Es Paulo Freire el referente latinoamericano de la educación popular y en el momento actual en el Ecuador se encuentran en procura del desarrollo epistemológico y metodológico de lo que es la educación popular a partir de Freire como centro de análisis. En este orden de ideas el debate está centrado en el diálogo de saberes, la construcción colectiva del conocimiento, la pedagogía de la pregunta, la relación sujeto-sujeto, la ternura hacia la casa común llamada Tierra, la Investigación Acción Participativa.

Andueza (2015, p. 53), en el Ecuador, advierte que actualmente "la educación popular no es algo tangencial sino central. Hablamos de la educación del pueblo y de sus niños". En este orden de ideas es importante desde el momento actual ver nuevas pistas de la educación popular como Aprender a Aprender, se trata de aprender con nuevas herramientas. Estas nuevas herramientas afectan la sociedad y la educación, tal es el caso de Internet. También hay respetar los procesos y ritmos de aprendizaje, es decir una educación personalizada. Otro elemento importante es saber utilizar herramientas adecuadas, en ello la educación popular tiene un reto tremendo porque se trata de dotar a los estudiantes de herramientas como computadoras, tablets. No es ser expertos, sino conocer y tener la capacidad de defenderse; pero también de aprender para hacer uso y crear con estas nuevas tecnologías.

Es importante destacar en esta tendencia de debate que actualmente en la educación popular el centro de discusión está centrado en varias dimensiones importantes. En opinión de Luna (2015) está la dimensión ética anclada con el compromiso histórico y vivencial con los sectores populares, los excluidos y los más débiles sin dejar de lado el tema de las libertades. También destaca la dimensión política porque es un instrumento para el cambio. Finalmente, la dimensión pedagógica desde la interculturalidad, el diálogo de saberes y el contexto; sino está relacionada la educación con su contexto, no es una educación de calidad, es una educación instrumentalista, funcionalista o que responde a otro tipo de mandatos. Asimismo, es importante la investigación-acción, aquella en la participa la gente de la comunidad donde se construye epistemología en la dinámica de la acción.

Cabe destacar que en el caso del Perú es a partir de 1975 como mencionan Belenguer y González (1991) con los movimientos obreros, campesinos y poblacionales alcanzan un gran auge y, es aquí donde se inscribe un proyecto ya definido de educación popular. Este movimiento recibió el influjo de Freire y con la asunción de la Teoría de la Dependencia como modelo para interpretar la realdad. Este movimiento crece desde 1973 a 1980 y se integra como un movimiento de masas. Una educación que nace de la práctica cotidiana y de la lucha de los sectores populares,



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

orientada por los intereses de organización política en pro de la formación de una nueva hegemonía.

Conclusiones

A manera de dar algunos aspectos conclusivos se destaca que, en educación popular, el desarrollo de la condición humana es gravitante; pero los seres humanos son social, cultural e históricamente determinados. La educación popular aporta en función de los objetivos inmediatos y estratégicos de los sectores populares. La educación popular no solamente debe contextualizarse en términos de modelo de sociedad, sino también de modelo de educación.

Los libertadores desarrollaron un modelo de educación popular al servicio de la formación de los pueblos con autonomía del modelo europeo. Nuestro modelo respondió a un momento histórico y una lucha enmarcado dentro de la emancipación que se gestaba en América. Las ideas de nuestros libertadores coincidían, aunque después hubo algunas diferencias como en el caso de Bolívar y Santander.

Se concluye también que en los procesos de educación popular se busca contribuir al conocimiento y a la transformación de la realidad por parte de los sectores populares. Que puedan fortalecer su capacidad para elaborar y producir conocimientos, apropiándose de manera ordenada, sistemática y progresiva de conocimientos científicos, así como de la manera científica de producir conocimientos. El ideal de transformar la realidad y de emancipación sido un constante desde los libertadores hasta Freire en América Latina pero no se ha concluido. La lucha continúa planteada.

Referencias

Andueza, M. (2015). Elementos propios de la educación popular en la coyuntura actual. En Fe y Alegría. (2015). *La educación popular ante nuevos contextos latinoamericanos y el sistema educativo ecuatoriano. Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social Fe y Alegría.* Quito, Ecuador: Fe y Alegría Ecuador. https://feyalegria.org.ec/images/biblioteca/Fe%20y%20Alegria%20La%20Educacion%20Popular.pdf

Belenguer, C. E. y González, L. (1991). *Perú como pretexto: educación popular y reforma educativa.* https://mdc.ulpgc.es/utils/getfile/collection/tebeto/id/117/filename/118.pdf

Bolívar, S. (2009). *Doctrina del Libertador.* [Tercera edición corregida y aumentada por Manuel Pérez Vila]. Biblioteca Ayacucho.

Castro, J. O. y Noguera, C. E. (2002). La educación en la Santa Fe colonial. En historia de la educación en Bogotá, ed. Olga Lucía Zuluaga, 2-20. Bogotá: Panamericana. https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/UT.%204/Freire.Pedagogia%20d%20la%20indignacion.pdf

De Alba M. L. (octubre 26, 2019). *Aportes de Simón Bolívar a la educación. La Libertad con la*



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

fuerza de la verdad. https://diariolalibertad.com/sitio/2019/10/26/articulo-aportes-de-simon-bolivar-a-la-educacion/

De Paula, S. F. (1826). *Sobre el plan de estudios.* https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestor normativo/norma.php?i=13658

Fe y Alegría. (2015). *La educación popular ante nuevos contextos latinoamericanos y el sistema educativo ecuatoriano. Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social Fe y Alegría.* Quito, Ecuador: Fe y Alegría Ecuador. Disponible en https://feyalegria.org.ec/images/biblioteca/Fe%20y%20Alegria%20La%20Edu cacion%20Popular.pdf

Fingermann, H. (febrero 16 de 2012). *Bolívar y la educación.* La Guía. https://educacion.laguia2000.com/general/bolivar-y-la-educacion

Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación.* Editorial Morata.

Freire, P. (2005). *Cartas a quien pretende enseñar.* 15° edición. Siglo XXI Editores.

García del Río, J. (1829). *Meditaciones colombianas.* J. A. Cualla

Hurtado, M. F. (noviembre 11 de 2018). *Educación popular: una alternativa. El Nuevo Siglo.* Cultura y Sociedad. https://www.elnuevosiglo.com.co/articulos/11-2018-educacion-popular-una-alternativa

Laboratorio Hip Hop (2020). *Información.* https://www.facebook.com/laboratoriohiphopbgta /about

Luna, M. (2015). Los retos de la educación popular. En Fe y Alegría. (2015). *La educación popular ante nuevos contextos latinoamericanos y el sistema educativo ecuatoriano. Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social Fe y Alegría.* Quito, Ecuador: Fe y Alegría Ecuador. https://feyalegria.org.ec/images/biblioteca/Fe%20y%20Alegria%20La%20Edu cacion%20 Popular.p df

Mejía, J. M. R. (2015). La educación popular en el siglo XXI. Una resistencia intercultural desde el sur y desde abajo. *Praxis & Saber. Revista de Investigación y Pedagogía.* Maestría en Educación. Upte. 12 - julio-diciembre, 97-128. https://revistas.uptc.edu.co/index.php /praxis_saber/article/view/3765

Ocampo, L. J. (2001. Los orígenes oficiales de las universidades republicanas en la Gran Colombia 1826-1830. *Historia de la educación colombiana.* Número 3 y 4, 27-44. https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1188/1428

Pinheiro, B. L. (4 de agosto de 2011). *Pensamiento pedagógico latinoamericano, educación libertaria y pedagogías alternativas: el fortalecimiento del poder popular.* https://zur2.wordpress.com/ 2011/08/04/pensamiento-pedagogicolatinoamericano-educacion-liberta-



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

ria-y-pedagogias-alternativas-enel-fortalecimiento-del-poder-popular/

Quintero, E. J. E. (2017). El proyecto ilustrado de Santander y la fundación de la Universidad del Cauca. *Magazín Bicentenario.* 1: 9-13. Popayán, Colombia: Publ. Universidad del Caucahttps://vicecultura.unicauca.edu.co/viceculturav2/sites/documentos/190.pdf

Rodríguez, S. (1842). *Sociedades americanas en 1828.* Lima: Imprenta del Comercio por J. Monterola.

Santander, F. de P. (1953). *Al Sr. Juez político, comandante militar de Zipaquirá*.

Torres Carrillo, Alfonso (1993). La Educación Popular. Evolución reciente y desafíos. En: Pedagogía y Saberes. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. https:www.researchgate.net/ publication/319410610_La_educacion_popular_evolucion_reciente_y_desafios/link/59a8dc3b0f7e9b2790092f34/download

Vélez de la Calle, C. (2011). La educación social y popular en Colombia. Relaciones y búsquedas: treinta años de legitimidad. *Revista Científica Guillermo de Ockham,* 9(1), 133-146. Disponible en https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/ 3825327.pdf

Zambrano, C. W. (octubre 21, 2021). Santander, educación pública y ciudadanía. *El Nuevo Siglo* XXI. https://www.elnuevosiglo.com.co/articulos/10-25-2021-santander-educacion-publica-y-ciudadania



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

Perspectivas filosóficas e implicaciones del constructivismo como modelo epistémico para la educación

Carmen Eloísa Sánchez Molina*
https://orcid.org/0000-0001-9654-2768
Santa Bárbara, estado Barinas / Venezuela

Resumen

El mapa de contenido desarrollado en este artículo contiene varios aspectos esenciales y susceptibles de estar inacabados debido a la enorme complejidad que implica el tema en cuestión. La visión del constructivismo se remonta a los presocráticos, pero también en la edad moderna están Descartes, Galileo, Newton y Kant. Posteriormente, se desarrolla el constructivismo de manera formal a través de principios y conceptos con Piaget, Vigotsky, Foerster y Glasersfeld. En consecuencia, el propósito del artículo es interpretar el constructivismo desde la antigüedad griega hasta llegar nuestros días con sus aportes a la educación. Se concluye que el conocimiento se puede construir, el estudiante es un ente activo y el docente debe generar estrategias que permitan desarrollar la construcción del conocimiento por parte del estudiante. Igualmente, se concluye que en la edad moderna los experimentos desarrollados por Newton y Galileo sirvieron de pauta para la construcción de hipótesis y comprobación de teorías. Asimismo, el conocimiento se construye en lo individual a través de un proceso psicológico (Piaget); mientras que Vigotsky le asigna un papel importante a la cultura y el contexto en la construcción de conocimiento. También existen algunas tesis que son compartidas entre los tres constructivismos, pero son propuestas diferentes.

Palabras claves: Constructivismo en la antigüedad, constructivismo piagetiano, constructivismo sociocultural, constructivismo radical.

Recibido en febrero 02 de 2023
Aceptado en abril 14 de 2023

*Magister en Docencia Universitaria, cursante del Doctorado en Educación de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (UNELLEZ), Venezuela. Docente Ordinario, tiempo completo, categoría asistente en la UNELLEZ. E-mail de contacto: carmenisajose@gmail.com



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

Philosophical perspectives and implications of constructivism as epistemic model for education

Summary

The content map developed in this article contains several essential aspects that are likely to be unfinished due to the enormous complexity involved in the subject in question. The vision of constructivism goes back to the presocratic, but also in the modern age there are Descartes, Galileo, Newton and Kant. Subsequently, constructivism is developed formally through principles and concepts with Piaget, Vigotsky, Foerster and Glasersfeld. Consequently, the purpose of the article is to interpret constructivism from Greek antiquity to the present day with its contributions to education. It is concluded that knowledge can be built, the student is an active entity and the teacher must generate strategies that allow the development of knowledge construction by the student. Likewise, it is concluded that in the modern age the experiments developed by Newton and Galileo served as a guideline for the construction of hypotheses and verification of theories. Likewise, knowledge is constructed individually through a psychological process (Piaget); while Vigotsky assigns an important role to culture and context in the construction of knowledge. There are also some theses that are shared among the three constructivisms, but they are different proposals.

Keywords: Constructivism in antiquity, Piagetian constructivism, sociocultural constructivism, radical constructivism.

Perspectivas filosóficas e implicações do construtivismo como modelo epistémico para a educação

Sumário

O mapa de conteúdos desenvolvido neste artigo contém vários aspectos essenciais que, provavelmente, ficarão inacabados devido à enorme complexidade do tema em questão. A visão do construtivismo remonta aos pre-socráticos, mas também na idade moderna surgem Descartes, Galileu, Newton e Kant. Posteriormente, o construtivismo é desenvolvido formalmente através de princípios e conceitos com Piaget, Vigotsky, Foerster e Glasersfeld. Consequentemente, o objectivo do artigo é interpretar o construtivismo desde a antiguidade grega até aos dias de hoje, com os seus contributos para a educação. Conclui-se que o conhecimento pode ser construído, o aluno é uma entidade activa e o professor deve gerar estratégias que permitam o desenvolvimento da construção do conhecimento pelo aluno. Da mesma forma, concluise que na idade moderna as experiências desenvolvidas por Newton e Galileu serviram de orientação para a construção de hipóteses e verificação de teorias. De igual modo, o conhecimento é construído individualmente



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

através de um processo psicológico (Piaget); enquanto Vigotsky atribui um papel importante à cultura e ao contexto na construção do conhecimento. Há também algumas teses que são partil

Palavras-chave: O construtivismo na Antiguidade, o construtivismo piagetiano, o construtivismo sociocultural, o construtivismo radical.

Perspectives philosophiques et implications du constructivisme comme modèle épistémique pour l'éducation

Résumé

La carte des contenus élaborée dans cet article contient plusieurs aspects essentiels qui risquent de rester inachevés en raison de l'énorme complexité du sujet en question. La vision du constructivisme remonte aux présocratiques, mais aussi à l'époque moderne avec Descartes, Galilée, Newton et Kant. Par la suite, le constructivisme est développé formellement à travers des principes et des concepts avec Piaget, Vigotsky, Foerster et Glasersfeld. Par conséquent, l'objectif de cet article est d'interpréter le constructivisme de l'antiquité grecque à nos jours avec ses contributions à l'éducation. Il est conclu que la connaissance peut être construite, que l'étudiant est une entité active et que l'enseignant doit générer des stratégies qui permettent le développement de la construction de la connaissance par l'étudiant. De même, il est conclu qu'à l'ère moderne, les expériences développées par Newton et Galilée ont servi de ligne directrice pour la construction d'hypothèses et la vérification de théories. De même, la connaissance est construite individuellement à travers un processus psychologique (Piaget) ; tandis que Vigotsky attribue un rôle important à la culture et au contexte dans la construction de la connaissance. Certaines thèses sont également partagées par les trois constructivismes, mais il s'agit de propositions différentes.

Mots-clés: Le constructivisme dans l'antiquité, le constructivisme piagétien, le constructivisme socioculturel, le constructivisme radical.

Notas introductorias

Abordar el constructivismo desde la mirada epistemológica en educación implica partir de la consideración que esta corriente filosófica se constituye en un modelo epistémico. Desde esta perspectiva, cuando se habla modelo epistémico se está aludiendo a un término polisémico, es decir, que admite distintas acepciones o maneras de verse esas relaciones existentes entre el conocimiento y las forma como se le representa. Pero, pero va mucho va más allá a ese vínculo que existe entre aquello que se ve y a partir de lo cual se ve (cosmovisión, modelo epistémico y paradigma). Por esta razón, Barrera (2010) sentencia que un modelo epistémico es un modelo representacional.

Ergo, la episteme no se corresponde a forma de conocimiento u tipo de racionalidad, sino que como lo indicó Foucault (1995, p. 323) "es el conjunto de las relaciones que se pueden descubrir, para una época dada, entre las ciencias cuando se las analiza al nivel de las regularidades discur-



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

sivas". En consecuencia, cabe decir que las culturas y sus momentos históricos tienen una episteme que permite la posibilidad de un saber. Así, el constructivismo como modelo epistémico deriva del estructuralismo que es un modelo originario y en esa evolución que ha tenido como modelo a lo largo de la historia ha recibido distintos que le han dado cuerpo hasta llegar ser hoy día una de las formas más apropiadas de entender a los estudiantes. En el presente ensayo se realiza una hermenéusis del constructivismo desde la antigüedad griega hasta llegar nuestros días.

Antigüedad del constructivismo

Al hablar del término *episteme* como afirma Rosero (2021) se encuentra unos orígenes griegos que lo vinculan a Platón y Aristóteles, aunque varía en la manera como conciben el concepto guarda relación con el conocimiento profundo y verdadero.

> Los constructivistas sostienen que el ser humano en su comunidad construye sus saberes o, de manera específica, estructuras conceptuales y metodológicas, en relación con su cultura, como elemento básico para regular sus relaciones consigo mismo, con la sociedad y con la naturaleza. (Gallego-Badillo, 1997, p. 18).

Precisamente, este es el postulado central del constructivismo. Ahora bien, conocida la premisa básica cabe preguntarse ¿Cuál es el origen del constructivismo? No es exagerado afirmar que en el pensamiento de Jenófanes (570-478 a.C) están quizás los primeros indicios del constructivismo. En un fragmento del *Poema sobre la divinidad* dice:

> Mas los mortales piensan
> que, cual ellos, los dioses se engendraron;
> que los dioses, cual ellos, voz y traza y sentidos poseen.
> Pero si bueyes o leones
> manos tuvieran
> y el pintar con ellas,
> y hacer las obras que los hombres hacen,
> caballos a caballos, bueyes a bueyes
> pintaran parecidas ideas de los dioses;
> y darían a cuerpos de dioses formas tales
> que a las de ellos cobraran semejanza. (Jenófanes en García, 1979, p. 21-22).

Este griego, rapsoda o recitador de poemas épicos y homéricos en el poema mencionado indica que el hombre construye los mitos a partir de las representaciones que el mismo elabora de las imágenes que se hace de su naturaleza. En otras palabras, el hombre llega a las cosas con el tiempo, y no son los dioses quienes se las revelan. La teoría del conocimiento de Jenófanes indica que la construcción no es sino conjeturas, como lo deja ver en el siguiente *Poema del Conocimiento de la sabiduría.*

> Jamás nació ni nacerá varón alguno
> que conozca de vista cierta lo que yo digo
> sobre los dioses y sobre las cosas todas;



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

> porque, aunque acierta a declarar las cosas
> de la más perfecta manera,
> él, en verdad, nada sabe de vista.
> Todas las cosas ya, por el contrario
> con Opinión están prendidas. (Jenófanes, en García, 1979, ob. cit. p. 24).

En el fragmento, Jenófanes realiza una contraposición del saber de vista (eidético) al conocer opinativo (opinar). El saber de vista eidético alude al conocimiento intuitivo del *eidés* (esencia). Si se atiende a lo que menciona Ferrater (1999, p. 979) "para Platón, el *εἶδος* de las cosas es la imagen que ofrecen cuando son contempladas en la visión, *ἰδέα*, de lo que son verdaderamente, el carácter eidético será propio de las esencias". El saber sapiencial o eidético no es algo hecho. No obstante, la vida cotidiana y práctica ha elaborado una opinión sobre estas cosas, el saber colectivo en el cual las personas inician una estructuración cognoscitiva y realiza una interpretación preliminar del mundo y sus cosas, es decir, la opinión o el contenido del saber cotidiano. En otro fragmento, Jenófanes menciona:

> Nos enseñaron los dioses al mortal
> Todas las cosas ya desde el principio;
> más si se dan en la búsqueda tiempo
> cosas mejores cada vez irán hallando.
>
> Es esto lo que se me ha parecido,
> más verosímil con lo verdadero. (Jenófanes, en García, 1979, ob. cit. p. 24).

Se interpreta que el conocimiento como proceso surge en el tiempo; el hombre lo construye y sus productos sufren transformaciones cada vez mejores. Ello marca un rasgo característico del conocimiento auténtico. Esta manera de pensar de Jenófanes lo hace un filósofo crítico, analítico y progresista. Otro pensador con principios constructivistas es Euclides, sus axiomas geométricos son originalmente constructivos y siguen unas reglas de construcción. Una vez que se construye la cosa viene la definición.

Algunos constructivistas de la Edad moderna

El pensado que robustece el constructivismo es Descartes con su obra *El Discurso del método* establece una relación constructiva entre la matematización y la técnica mecánica. No obstante, es Galileo con quien la teoría precede al experimento y este la comprueba a posteriori. El experimento no es más que una construcción matemática y tecnológica en lo que respecta a la teoría cuyas hipótesis tiene que demostrar. En suma, Galileo resalta al ser humano como constructor de teorías y de su realidad material y cultural.

Ahora bien, corresponde a Newton dar mayor rigurosidad al sostener que desde la teoría se pueden predecir resultados que posteriormente se pueden verificar con las mediciones instrumentales. Este programa inaugurado por Newton tubo vigencia hasta el siglo XIX. Por su parte, Kant en vista que observa como la física es el modelo de ciencia plantea unos principios racionales explicativos sintéticos a priori y la contrastación con la experiencia. Kant (2007) en el Prólogo de



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

su *Crítica de la razón Pura* en la nota 38 se refiere a como a través del método renovador de la manera de pensar los conceptos a priori se puede refutar o confirmar por un experimento y conseguir los elementos de la razón. También esta obra plantea algo que en parte está contenido en el constructivismo:

> Pero como la educación, en parte, enseña algo al hombre y, en parte, lo educa también, no se puede saber hasta dónde llegan sus disposiciones naturales. Si al menos se hiciera un experimento con ayuda de los poderosos y con las fuerzas reunidas de muchos, nos aclararla esto lo que puede el hombre dar de sí. (Kant, 2007, p. 34).

Un planteamiento mucho más concreto afirma: “Hay que establecer escuelas experimentales, antes de que se puedan fundar escuelas normales. La educación y la instrucción no han de ser meramente mecánicas, sino descansar sobre principios” (Kant, 2009, p. 39-40). He allí que la de enseñanza y la educación tiene que obedecer a unos principios, en el caso de los experimentos a que alude Kant estos ayudan construir el conocimiento en el alumno. Asimismo, “Se educa mejor las facultades del espíritu, haciendo por sí mismo todo lo que se pretende, por ejemplo, cuando se pone en práctica una regla gramatical que se ha aprendido. Se comprende mejor un mapa, cuando se le puede hacer por uno mismo” (Kant, 2009, p. 38). Estos métodos activos de los cuales hablo Kant están actualmente en el centro de las pedagogías constructivistas. Así, para el caso de la historia planteó el filósofo que el método ineludible es la lección magistral, en el caso de los conocimientos no empíricos necesitan el uso de la razón. “En la actualidad, podríamos considerar que a estos enunciados sintéticos a priori les corresponde cierta universalidad hipotética y consistencia(necesidad) presuntiva, pues son generalizaciones constructivas que han sido suficientemente sustentadas desde múltiples disciplinas” (Hegel, 1985, citado por Londoño, 2007, p. 83). Precisamente estos cambios surgen del abandono del paradigma kantiano y surgimiento de los nuevos principios de la física cuántica.

CJonstructivismo psicológico u psicogenético piagetiano

De esta manera, “el único problema psicológico que interesa a la epistemología a propósito de una estructura dada radica no en: <<Qué piensa de esta estructura el sujeto de la conciencia?>> sino, antes bien, en: ¿Cómo ha procedido el sujeto para adquirirla?>>” (Piaget. 1970, p. 113). Estas preguntas llevaron al ginebrino a plantear el desarrollo de la inteligencia y las diferentes etapas por cuales atraviesa el ser humano. Es de señalar que el constructivismo psicológico se desarrolló durante más de setenta años, desde la publicación de las primeras obras de Piaget en 1920 hasta la década de los finales de la década de 1990 y hasta nuestros días con autores como Kamii, Vergnaud, entre otros. (Hernández, 2008).

En este sentido, los conceptos más importantes que plantea Piaget y que tienen aplicación en la educación son: (a) el esquematismo, es decir la manera como el niño organiza las acciones, la coordinación de las acciones y el orden lógico-matemático. Los esquemas le permiten al niño evolucionar de manera más universal en su proceso de aprendizaje. (b) La adaptación, que viene a ser el equilibrio entre la asimilación y la acomodación. menciona que:

> El constructivismo epistémico de Piaget, se fundamenta en tres formas de la acción: la



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

coordinación sobre los objetos físicos; la acción con los otros en el intercambio lingüístico y la reciprocidad moral; y la acción sobre sí mismo en la conciencia de las operaciones. (Londoño, 2007, ob. cit. p. 88).

Por otra parte, Piaget en relación a los métodos de enseñanza menciona los siguientes: verbales tradicionales o de enseñanza oral, los activos, los intuitivos o audiovisuales. Así, la lección magistral es ineludible en la enseñanza de la historia y en las escuelas activas se deben emplear para la enseñanza del niño la manipulación de objetos, un trabajo individual y el trabajo en equipo. En cuanto a lo visual describe que los maestros suelen observar el trabajo realizado por los alumnos, pero también evalúan por exámenes escolares. También, se puede evaluar por test y por exámenes psicológicos cualificados. La formación de los maestros en la enseñanza primaria fue por escuelas normales, institutos pedagógicos, institutos universitarios o facultades de pedagogía.

Sin embargo, el maestro de primaria debe adquirir el bachillerato y llevar a cabo una formación especializada en la universidad con cursos de psicología, pedagogía y cursos especiales. Para el caso de la educación secundaria, deben adquirir como mínimo una licenciatura e investigan en las disciplinas y un buen maestro debe conocer a los alumnos. Los principios de la educación son: (a) Educar es adaptar el individuo al medio social ambiente. (b) El juego tiene un papel de representación simbólica que permite la asimilación de lo real. (c) La asimilación es necesaria para la adaptación que debe realizar el niño. (Piaget, 1980).

Finalmente, se considera que son cinco los aportes más importantes del constructivismo piagetiano: (a) el inicio de la discusión de las ideas constructivistas en la manera como se adquiere el conocimiento en las situaciones educativas. (b) Permitió la incursión en otros dominios más allá de los que planteó Piaget, tal es el caso de la lengua escrita y las operaciones aritméticas básicas. (c) Considero el concepto de autonomía moral e intelectual en el aula de clase. (d) El alumno es el protagonista de la construcción del aprendizaje. (d) Promovió el desarrollo de las didácticas específicas. (Hernández, 2008, ob.cit.).

Constructivismo social

Vigotsky fue quien desarrolló el constructivismo social, constructivismo sociocultural o socioconstructivismo; pero él a diferencia de Piaget le asigna importancia al contexto sociocultural en el cual se desarrolla el niño y plantea que existen unos procesos psicológicos superiores que ocurren. Este modelo se conoce desde 1960, tomó mayor auge a finales de 1970 y de especial manera entre 1980-1990. Los conceptos más importantes que menciona son la Zona de Desarrollo Próximo, mediación, andamiaje y aprendizaje por descubrimiento. Estos dos últimos conceptos adquieren desarrollo teórico con Bruner. El niño según Vigotsky construye el conocimiento a partir de la interacción social con las personas de su contexto y la cultura tiene un papel de gran relevancia. Asimismo, aunque el aprendizaje asociativo es importante no es suficiente.

Un docente constructivista es aquel que emplea estrategias cognitivas, metacognitivas y afectiva (Coll, 1990). Estas ayudan al cerebro a realizar la asociación, clasificación, inferencias, análisis y pensar. El docente debe hacer énfasis en la metacognición para favorecer la construcción



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

de un aprendizaje significativo para el alumno. Tanto el docente como el estudiante son activos y se aprende haciendo. El trabajo en el aula es cooperativo, es decir, el estudiante interactúa en pequeños grupos con sus demás compañeros de clase y también docente-estudiante. El rol que asume el docente es de afirmador y de mediador entre el estudiante y su cultura. El aprendizaje que se promueve es crítico; esto exige el diseño de actividades de aprendizaje que sean interactivas.

Por otra parte, la evaluación constructivista es la expectativa sobre los resultados que el estudiante obtendrá sobre su aprendizaje como producto de la enseñanza (Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé y Zabala, 1999). El centro de atención es la capacidad de análisis-síntesis que desarrolla el estudiante, es decir, aquellas habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales; así como también el resolver problemas, conocimientos adquiridos y como el estudiante los aplica a situaciones reales, la creatividad, la reflexión y el sentido crítico. Los instrumentos que suelen emplearse son el portafolio de aprendizaje, la rúbrica, mapas conceptuales, mapas mentales y la lista de comprobación. Se emplea la evaluación diagnóstica, formativa y la sumativa.

Los aportes más trascendentales del constructivismo social son: (a) Pone énfasis en la dimensión interpersonal, comunicativa y social para el desarrollo del aprendizaje. (b) Reconoce la importancia que tiene la mediación en el aprendizaje. (c) El contexto sociocultural desempeña un papel importante en los conocimientos previos del niño. (d) La acción educativa es una auténtica comunidad de aprendizaje que la conforman los profesores-estudiantes y entre los mismos estudiantes.

Constructivismo radical

Esta escuela constructivista desarrollada entre 1970 y 1980 no considera importante el elemento social en la construcción del conocimiento; en su lugar todo ocurre como un proceso individual. Los representantes de esta corriente son Heinz Von Foerster, y el principal Ernst Von Glasersfeld. En este constructivismo se retoman las ideas de Piaget y Maturana, entre otros. “El conocimiento, sin importar cómo se defina, está en la mente de las personas y el sujeto cognoscente no tiene otra alternativa que construir lo que conoce sobre la base de su propia experiencia” (Serrano y Rosa, 2011, p. 6). Es decir, lo que lo que se conoce es la propia realidad experencial construida por el sujeto y no el mundo externo.

Desde el punto de vista educativo existen elementos similares a los de Piaget, pero la postura es llevada al extremo. Es importante dar oportunidades a los estudiantes que tienen experiencias personales que esté asociadas a los contenidos del currículo; de esta manera es necesario promover espacios para la reflexión. En el constructivismo radical el responsable del acto de conocer es el estudiante (Glasersfeld, 2001).

A manera de conclusión

Se plantea como corolario de lo argumentado que el constructivismo ha sido un modelo epistémico que ha ido evolucionando desde la concepción griega de Jenófanes en sus poemas,



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

los planteamientos hechos por filósofos de la edad moderna, hasta llegar a campos más problémicos y definidos epistemológicamente como controversiales, es decir, con ciertos matices. Sin embargo, existe una gran diferencia entre los constructivismos y es la dimensión intraindividual o interindividual. También esta el hecho de la representación construida y de aquellos mecanismos que suelen emplearse para realizar esa representación bien sea el psicológico piagetiano o sociocultural de Vigotsky. Además, cada postura constructivista tiene su propio lenguaje, así como conceptos, principios y el foco de atención en cual concentran el análisis.

En todos los constructivismos existen unos elementos que definen el rol del docente, estudiante, los recursos didácticos, las formas de evaluación y las actividades o las estrategias didácticas y metodológicas que se emplean para el aprendizaje. Indudablemente que ello termina generando un modelo educativo que se circunscribe a una didáctica y pedagogía particular.

Referencias

Barrera, M. M. F. (2010). *Modelos epistémicos en investigación y educación.* Sexta edición. Sypal-Quirón editores.

Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (Coords.). (1999). *El Constructivismo en el aula.* Editorial Graó.

Ferrater, M. J. (1994). *Diccionario de Filosofía.* Vol. 2. 3a. Reimpresión (2004). Editorial Ariel.

Foucault, M. (Ed). (1995). *La arqueología del saber.* Editorial Siglo XXI.

Gallego-Badillo, R. (1997). *Discurso sobre constructivismo. Nuevas estructuras conceptuales, metodológicas y actitudinales.* Segunda reimpresión. Colección Mesa Redonda. Cooperativa Editorial Magisterio.

Glasersfeld, E. V. (2001). El constructivismo radical y la enseñanza. *Perspectivas,* 31(2), 171-184.

Jenófanes. Poema. En García, B. J. D. (Compilador). (1979). *Los presocráticos.* Colección Popular 177. Fondo de cultura económica.

Kant, I. (2009). *Pedagogía.* Editorial Universidad Nacional de Córdoba.

Kant, I. (2007). *Crítica de la razón pura.* Editorial Cohhue

Londoño, R. C. A. (2007). Avatares del constructivismo: De Kant a Piaget. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana,* 10, 73-96. https://www.redalyc.org/pdf/869/86901 006.pdf

Piaget, J. (1970). *Lógica y conocimiento científico. Naturaleza y métodos de la epistemología.* Buenos Aires, Proteo. Madrid, Ciencia Nueva.

Piaget, J. (1980). *Psicología y pedagogía.* Editorial Ariel.



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

Hernández, R. G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles Educativos*, XXX(122), 38-77. https://www.redalyc.org/pdf/132/13211181003.pdf

Rosero, C. O. A. (2021). Métodos de investigación desde los modelos epistémicos. *Dialogus,* 2(2), 10-20. https://dx.doi.org/10.37594/dialogus.v1i2.479

Serrano, G-T. J. M. y Rosa, M. P. P. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* 13(1), 1-27. https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v13n1/v13n1a1.pdf



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

La educación como medio para el desarrollo humano: una meta inconclusa todavía

Luz Maribel Dávila Pérez**
https://orcid.org/0009-0005-0952-6273
Bucaramanga, Departamento de Santander / Colombia

Nubia Acosta Soto**
https://orcid.org/0009-0001--8386-591X
Bucaramanga, Departamento de Santander / Colombia

Recibido en febrero 15 de 2023
Aceptado en abril 25 de 2023

Resumen

El artículo se desglosa en abordar el tema desde cuatro perspectivas. En primer lugar, parte de la consideración consagrada por Naciones Unidas en la Declaración de los Derechos Humanos en 1948 de la educación como derecho humano. En segundo término, alude al no cumplimiento del derecho a la educación y la desigualdad social que ocurre entre los países ricos y pobres, y como ocurre desigualdad en el acceso a la educación, puestos de trabajo y oportunidades de empleo. En tercer término, se trata la educación como pilar del desarrollo humano; en este aparte se discute el papel que tiene la educación para lograr el desarrollo humano y como medio para garantizar otros derechos. Por último, se discute como la educación ha sido considerada desde el año 2000 uno de los objetivos del milenio y del desarrollo humano.

Palabras claves: Educación como derecho humano, desarrollo humano, desigualdad social, la educación como garantía de otros derechos.

*Magister en Gestión de la Tecnología Educativa, Universidad de Santánder, Bucaramanga - Colombia. Institución Educativa Liceo Patria, Bucaramanga - Colombia. Rectora. E-mail de contacto: marifre190@hotmail.com

**Magister en Gestión de la Tecnología Educativa, Universidad de Santánder, Bucaramanga - Colombia. Institución Educativa Aurelio Martínez Mutis, Bucaramanga - Colombia. Rectora. E-mail de contacto: paulaorduz@gmail.com



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

Education as a means to human development: still an unfinished goal

Summary

The article breaks down to address the issue from four perspectives. Firstly, it starts from the consideration enshrined by the United Nations in the Declaration of Human Rights in 1948 of education as a human right. Secondly, it addresses the non-fulfilment of the right to education and the social inequality that occurs between rich and poor countries, and how inequality in access to education, jobs and employment opportunities occurs. Thirdly, education as a pillar of human development is discussed; this section discusses the role of education in achieving human development and as a means to guarantee other rights. Finally, it discusses how education has been considered one of the millennium and human development goals since 2000.

Keywords: Education as a human right, human development, social inequality, education as a guarantee of other rights.

A educação como um meio para o desenvolvimento humano: ainda um objectivo inacabado

Sumário

O artigo decompõe-se para abordar a questão a partir de quatro perspectivas. Em primeiro lugar, parte da consideração consagrada pelas Nações Unidas na Declaração dos Direitos do Homem em 1948, de que a educação é um direito humano. Em segundo lugar, aborda o não cumprimento do direito à educação e a desigualdade social que ocorre entre países ricos e pobres, e como ocorre a desigualdade no acesso à educação, emprego e oportunidades de emprego. Em terceiro lugar, a educação como pilar do desenvolvimento humano é discutida; esta secção discute o papel da educação na realização do desenvolvimento humano e como meio de garantir outros direitos. Finalmente, discute-se como a educação tem sido considerada um dos objectivos do milénio e do desenvolvimento humano desde 2000.

Palavras-chave: Educação como um direito humano, desenvolvimento humano, desigualdade social, educação como garantia de outros direitos.

Le projet d'éducation populaire: une manière de comprendre la situation en Amérique latine

Résumé

L'article aborde la question sous quatre angles. Premièrement, il part de l'idée que l'éducation est un droit de l'homme, consacrée par les Nations unies dans la Déclaration des droits de l'homme de 1948. Deuxièmement, il aborde la question de la non-réalisation du droit à l'éducation et de l'inégalité sociale entre les pays riches et les pays pauvres, ainsi que la question



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

de l'inégalité d'accès à l'éducation, à l'emploi et aux possibilités d'emploi. Troisièmement, l'éducation en tant que pilier du développement humain est abordée ; cette section examine le rôle de l'éducation dans la réalisation du développement humain et en tant que moyen de garantir d'autres droits. Enfin, l'éducation est considérée comme l'un des objectifs du millénaire et du développement humain depuis 2000.

Mots-clés: L'éducation en tant que droit de l'homme, le développement humain, l'inégalité sociale, l'éducation en tant que garantie d'autres droits.

Introducción

El siguiente artículo aborda un tema de gran importancia y que a pesar de todos los acuerdos firmados por los Estados desde hace algunas décadas parece ser que estamos lejos de lograr hacer realidad el Derecho Humano a la educación y en consecuencia en vez de alcanzar el desarrollo humano vemos que aumenta la desigualdad social, hay millones de niños sin recibir educación, las mujeres son las más vulnerables en conseguir este derecho en al África subsahariana donde existen unos 203 millones de personas que no saben leer y escribir pero lo más triste es más de la mitad de esa población son mujeres. Desde la perspectiva planteada es que se analiza en este artículo la educación como medio para el desarrollo humano: una meta inconclusa todavía.

La educación como derecho humano

A pesar que hace ya más de siete décadas atrás que la educación es considerada un derecho humano según la Declaración de los Derecho Humanos de 1948, artículo 26, numeral 1: "Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria...". En este orden de idea, menciona las Naciones Unidas (1996) en el artículo 13 del Pacto Internacional De Derechos Económicos, Sociales y Culturales que:

> Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.

A su vez, Naciones Unidas (1999) en el numeral 1 de la Aplicación Del Pacto Internacional De Derechos Económicos, Sociales y Culturales que la educación contribuye a emancipar a la mujer "la protección de los niños contra la explotación laboral, el trabajo peligroso y la explotación sexual, la promoción de los derechos humanos y la democracia, la protección del medio ambiente y el control del crecimiento demográfico". Es de señalar que en estos instrumentos reafirman la importancia que tienen el derecho a la educación. Sin embargo, el avance es muy lento para lograr consolidar este derecho.



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

En Mozambique según la Unesco (2023a, 2023b) desde el Programa de Desarrollo de Capacidades para la Educación (CapED) se ha brindado el apoyo al Ministerio de Educación y Desarrollo Humano para impulsar una reforma de su plan de estudio en educación primaria dirigida a jóvenes y adultos. La ventaja de tal iniciativa es que se está desarrollando la educación básica integral en idioma portugués y en cinco lenguas (changana, emakua, ndau, ronga y sena). Cabe destacar que en Mozambique se hablan más de 20 lenguas. Experiencias de esta naturaleza se han puesto en práctica en varios países, es el caso del Programa de Equivalencia de la Educación Básica (BEEP) de Camboya. El BEEP ha sido implementado por la Unesco desde2007 en Sudán del Sur y Madagascar.

No obstante, hoy día ese derecho todavía no se logra consolidar. Al respecto la Unesco (s.f) anuncia que a nivel mundial existen 771 millones de personas sin saber leer y escribir. Asimismo, hay 244 millones de niños en todo el mundo; 115 millones corresponden a jóvenes entre 15 y 24 años. De la misma forma, 500 millones son niñas y mujeres: Estas personas están condenados a ser pobre y ser excluidos. El problema es aún más grave en los países pobres.

En el África subsahariana hay unos 203 millones de personas mayores de 15 años analfabetos. En esta región del mundo están concentrados la mayoría de los países de mayor pobreza y precisamente casi la mitad de sus mujeres no saben leer y escribir. Esta situación planteada es alarmante y la preocupación en la Unesco ha sido plantear salidas educativas que contribuyan a mejorar estos problemas educativos.

En tal sentido, se requiere mayor disposición a nivel gubernamental y así como se incrementan presupuestos para desarrollar la carrera armamentista, suministrar armas a otros países en guerra uniéndose varios países para este propósito sería más humano el gesto si se unieran para el desarrollo de programas educativos y erradicar el analfabetismo. Se habla que en el congreso norteamericano se discuten acerca del envío de armas a Ucrania, pero no se habla de enviar recursos a los países más pobres para combatir el analfabetismo y el hambre. Así como se entrenan militares para combatir en otros países deberían entrenarse a los docentes para este tipo de programas educativos.

Los jefes de estado deberían pensar en cómo garantizar ese derecho humano en cada país sin discriminación alguna. No se trata de firmar protocolos o acuerdos en Naciones Unidas para salir en los noticieros o periódicos. Hay que tener presente lo que señala Naciones Unidas (1993) en el párrafo 5 de la Declaración y Programa de Acción de Viena: "Todos los derechos humanos son universales, indivisibles e interdependientes y están interrelacionados. Aun como sostienen Gargarella y Etchicury (2011) son instrumentos para interpelar y exigir y actuar; todavía no se han visto que los diferentes países se realicen marchas exigiendo erradicación del analfabetismo o en un congreso se interpele a un mandatario o ministro de educación por cumplir debidamente con el desarrollo de este derecho humano como política de acción gubernamental.

El no cumplimiento del derecho a la educación y la desigualdad social

En la mayoría de los casos una persona analfabeta accede a trabajos de menor remuneración económica y por consiguiente son las personas alfabetizadas quienes gozan de mejores contratos laborales. Por consiguiente, se generan grupos sociales con salarios precarios. Pero también



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

hay una brecha entre hombres y mujeres pues son más las mujeres analfabetas en el mundo que los hombres; ellas son más marginadas. Igualmente, se vulnera el derecho a la alimentación.

En el África subsahariana a consecuencia del analfabetismo las mujeres son engañadas en los mercados cuando venden los productos que cultivan bien sea porque no saben las operaciones aritméticas o sencillamente no saben leer correctamente el peso en la balanza. En los países pobres hay inequidad social debido a los niveles de analfabetismo manifestándose la marginación y exclusión. En América Latina, hay 32 millones de personas analfabetas.

Schmelkes (2020, párr. 1) enfatiza que: "La desigualdad es quizá el problema más grave de la educación en todo el mundo". Su origen radica en diferencias en el acceso a la educación y ello esta en relación el nivel de desarrollo que han alcanzado los diferentes países. No en todos los países el acceso a la educación es igual; en algunos influye el origen social y cultural, lengua que hablan sus familias.

Las personas no acceden a todos los niveles de educación, algunos niños permanecen poco tiempo en los niveles educativos. Atendiendo al género se tiene según la encuesta de la Corporación Latinobarómetro (2007) que hay 60% de mujeres no han recibido educación formal. Sin embargo, la Corporación latinobarómetro (2021) menciona entre otras desigualdades las oportunidades de educación, trabajo y de hombre y mujeres tal cual se indican en el siguiente gráfico.

Nota. Latinobarómetro (2021, p. 85) cita Latinobarómetro (2020).

Aunque el concepto desigualdad no significa pobreza el mismo guarda relación con la pobreza. La pobreza priva del acceso a la educación y la falta de acceso a la educación produce desigualdad y con ello como afirman Bárcena y Prado (2016) la desigualdad es percibida como particularmente injusta cuando las oportunidades que se presentan a las personas para mejorar su situación socioeconómica son acentuadamente dispares y cuando aquellos en la parte superior de la distribución de ingresos han llegado a esa posición a partir de posiciones heredadas y avaladas por una cultura del privilegio.

De acuerdo con Muñoz (2003) sostienen que la desigualdad educativa ocurre cuando no se le puede garantizar las mismas oportunidades a las personas para que accedan a la educación. Brugué, Gomà, y Subirats (2005) sostienen que existe desigualdad educativa si se excluye a las personas o colectivos sociales del acceso a la educación o a que permanezca en el sistema educativo.

La educación como pilar del desarrollo humano

El Naciones Unidas (1990, p. 33) en el *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo* define el desarrollo humano como:

> Un proceso mediante el cual se amplían las oportunidades de los individuos, las más importantes de las cuales son una vida prolongada y saludable, acceso a la



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

educación y el disfrute de un nivel de vida decente. Otras oportunidades incluyen la libertad política, la garantía de los derechos humanos y el respeto a sí mismo.

El desarrollo humano está vinculado con el disfrute tanto individual como colectivo de estas oportunidades mencionadas. No obstante, el uso que se le dé al ingreso para mejorar el bienestar. Se sabe que a pesar de tener ingresos altos en muchos países eso no significa una garantía del progreso humano. En otras palabras, el progreso no tiene un vínculo con el crecimiento sino con el cómo se invierten esos recursos para el bienestar y la manera como las personas hacen uso de sus capacidades adquiridas para el trabajo o el descanso.

Pese a lo señalado, ha habido errores en la asunción del concepto de desarrollo humano y ello pasa porque en el informe de 1990 se pensó en que era el objetivo básico ampliar las oportunidades de las personas de una forma democrática y participativa. No obstante, el problema radica en que estas necesidades varían con el tiempo y con las mismas aspiraciones de las personas. En tal sentido, es necesario ir más allá de la dimensión del ingreso y ver los al ser humano como el centro de atención y alrededor de ello es que se debe establecer el desarrollo y no lo contrario como ha sucedido.

Desde la perspectiva del Informe sobre Desarrollo Humano hay tres indicadores que resultan clave al momento de medir el desarrollo humano: longevidad, conocimientos y niveles decentes de vida. El primer elemento la longevidad esta estrechamente relacionado con la educación. Así, Rius (2012) sostienen que en algunas investigaciones se ha encontrado que por cada año adicional de escolaridad se aumenta en año y medio la esperanza de vida a los 35 años.

En contraposición aquellas personas que tienen una formación básica tienen un 54% más de riesgo de mortalidad. Sin embargo, aquellas personas que tienen estudios universitarios completos tienen 7 años más de esperanza de vida que los que solo terminaron la secundaria. Esta situación hace que las personas con más mayores niveles educativos fuman menos, son moderados en el consumo de alcohol y su peso se acerca al ideal, asisten con mayor frecuencia al médico por lo que gozan de mejor salud y viven más tiempo.

Por otro lado, las personas que tienen mejor educación tienen mejores empleos y por consiguiente son más longevos, su calidad de vida aumenta porque buscan mejores servicios, hacen menos esfuerzo físico y viven en sitios más seguros por lo que su estilo de vida es más saludable con menor estrés aumentando la longevidad se cuidan mejor, acceden más rápido a la información sobre su cuidado de salud, alimentación saludable.

Del mismo modo, según Delgado (2020) estudios recientes realizados en los Estados Unidos por la por la Facultad de Medicina de la Universidad de Yale y la Universidad de Alabama-Birmingham han encontrado que por cada etapa de educación superada se puede agregar 1,37 años a la esperanza de vida. La educación implica que se desarrollan habilidades cognitivas que ayudan la cultura del cuidado personal y de la familia y ello se manifiesta con hábitos saludables en alimentación, práctica de ejercicios físicos e higiene. Las personas con educación tienen un pensamiento crítico que les permite evitar el alcohol, tabaco o las drogas ilegales.



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

La educación uno los objetivos del milenio y del desarrollo humano

Una crítica al desarrollo humano ha determinado que el desarrollo humano no podía limitarse al mero crecimiento material medido a través del producto interior bruto. Al respecto, Naciones Unidas (1992, p. 34) en el *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo* reporta que:

> En 1960 los países que representaban el 20% más rico ingresaban 30 veces más que los del 20% más pobre, pero en 1989 se duplicaba esa proporción pues ya era 60 veces más. Esta comparación se basa en la distribución entre países ricos y pobres. Si, además, se tiene en cuenta la distribución desigual en el seno de los distintos países, el 20% más rico de la gente del mundo registra ingresos por lo menos 150 veces superiores a los del 20% más pobre.

De esta forma lo que ha ocurrido es una evolución económica desigual entre los países y ricos. El aumento del producto interno bruto no implica desarrollo humano. Esta situación ha obligado a pensar que el desarrollo humano tiene necesariamente que promover las capacidades de cada persona, pero para su logro es necesario que ocurra entre los diferentes países y las personas la cooperación. Pero también la ampliación de las capacidades humanas y una de esas vías es la educación. Desde el año 2000 las Naciones Unidas ha planteado la educación como vía para hacer posible que millones de personas sean alfabetizadas y se logre consolidar ese derecho humano.

Desde esta visión en el año 2000 en Nueva York se dio la Declaración del Milenio y con ello los ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio. De ellos interesa sobre manera el número dos: "Lograr la enseñanza primaria universal". Sin embargo, esto parece lejos porque no hay compromiso político. La conclusión de Naciones Unidas (1991, p. 17) en el *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo* fue contundente "La ausencia de compromiso político, y no la falta de recursos financieros, es con frecuencia la causa verdadera del abandono en que se encuentra el hombre". El mismo informe reconoce que no se ha dado el tratamiento debido a en cuanto a la actitud de compromiso político.

Al respecto, Lapeyre (2016) afirma los Estados si quieren mejor la calidad de vida de los pueblos tienen que integrar la dimensión humana en el centro mismo del proceso de formulación de las políticas de desarrollo. Igualmente, la Organización de las Naciones Unidas (2000) en su informe *Nosotros los pueblos: la función de las Naciones Unidas en el siglo XXI* planteaba la necesidad de anticiparse a los problemas e ir más allá de las fronteras para conseguir un mejor mundo pera todos, pero con el apoyo de todos, pero debe ponerse a la persona en el centro de todo lo que se haga. Si esto es así entonces las personas podrán invertir para el desarrollo de sus capacidades, pero también en la salud y la educación.

Es necesario prestar más atención porque estamos ante un momento crítico según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2021) en el *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Plan Estratégico 2022-2025* se estima que para el año 2030 se espera sean mil millones de personas en pobreza extrema por esta razón se apuesta en tomar en consideración los Objetivos del Desarrollo Sostenible.



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

En 2015 surgen los Objetivos de Desarrollo Sostenible. No obstante, la cruda realidad que refleja Naciones Unidas (2023a, 2023b) acerca de la educación en los Objetivos de Desarrollo Sostenible es la siguiente:

> (a) La matriculación en la enseñanza primaria en los países en desarrollo ha alcanzado el 91%, pero 57 millones de niños en edad de escolarización primaria siguen sin asistir a la escuela. (b) Más de la mitad de los niños que no están matriculados en la escuela viven en el África Subsahariana. (c) Se estima que el 50% de los niños que no asisten a la escuela primaria viven en zonas afectadas por conflictos. (d) 617 millones de jóvenes en el mundo carecen de los conocimientos básicos en aritmética y de un nivel mínimo de alfabetización. (e) Para 2030 se tendrá que proporcionar educación básica a 444 millones de niños de 3 a 15 años, que es 2,6 veces el número de alumnos matriculados a día de hoy.

De acuerdo con el portal Derecho a la educación (2022) cuando se habla de educación como derecho humano está haciendo referencia a: “(a) El derecho a la educación está garantizado legalmente para todos sin discriminación alguna. (b) los Estados tienen la obligación de proteger, respetar y cumplir el derecho a la educación. (c) Hay maneras de hacer que los Estados sean responsables de las violaciones o las privaciones del derecho a la educación”.

Hay que tener presente que la educación es un medio que sirve para garantizar otros derechos humanos. Por ejemplo, una persona que sabe leer y escribir puede mejorar su calidad de vida al leer y seguir una prescripción médica. Puede también ayudar a salir de la pobreza al permitir mejores oportunidades de empleo. Pero también favorece el desarrollo de la personalidad por tanto hace que la persona sea más autonomía.

Conclusiones

Desde la década de los noventa del siglo XX el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo elaboró el primer Informe sobre el Desarrollo Humano pero las concepciones de Desarrollo humano han ido cambiando a lo largo de estos años. El desarrollo humano no se debe medir por el aumento del Producto Interno Bruto ni por las oportunidades de las personas, hay experiencia probada que la desigualdad entre países pobres y ricos ha ido en crecimiento. Se trata de mirar al ser humano si se piensa en el desarrollo puesto que el ingreso per cápita no es la única dimensión a considerar; el Estado debe ser flexible y seguir los procesos en vez de imponerlos si se quiere ser más efectivo en el desarrollo. Por esta razón se requiere políticas integradas en campos como la salud, educación, participación, derechos humanos y otros, es decir, políticas globales, nacionales y locales deben integrarse, pero dando valor a lo local.

Por otra parte, es importante concluir que la educación es el vehículo principal para desarrollo y el logro de los objetivos del milenio. Por lo tanto, tiene que ser inclusiva y equitativa e integral para todos. La educación indudablemente es un bien público y es la base fundamental de otros derechos. De allí que en miras de lograr que la educación sea para todos es necesario darle valor a la igualdad de género sin discriminación y violencia por razones de genero en las aulas como lo reseña las Naciones Unidas ofreciendo las mejores oportunidades a las personas



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

para lograr aprendizajes de calidad. En ello juega u papel importante el empleo que se hagan de las tecnologías de la información y la comunicación.

Finalmente se concluye que es necesario mayor voluntad política de los Estados a fin de quedar todo solo en firmas de acuerdos y compromisos de Jefes de Estados, sino darle mayor marco jurídico y político que haga posible que se rindan cuentas sobre los recursos ejecutados, cumplimiento de estas metas, revisión de los nuevos objetivos a implementar para optimizar y lograr una educación para todos.

Referencias

Bárcena, A. y Prado, A. (2016). *El imperativo de la igualdad: por un desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe.* Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)/Siglo XXI.

Brugué, Q., Gomà, R., y Subirats, J. (2002). De la Pobreza a la Exclusión Social: Nuevos retos para las políticas públicas. *Revista Internacional de Sociología,* 60(33), 7-45. https://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/728

Corporación Latinobarómetro. (2007). *Informe 2007.* https://www.latinobarometro.org/LATOld/LATBD/LATBD_Latinobarometro_Informe_2007.pdf

Corporación Latinobarómetro. (2021). *Informe 202.* https://www.latinobarometro. org/latContents.jsp

Delgado, P. (2 de marzo 2020). La educación incrementa la esperanza de vida, según estudio. *Edu News RSS.* Instituto para el Futuro de la Educación | Tecnológico de Monterrey. https://observatorio.tec.mx/edu-news/nivel-educativo-incrementa-esperanza-de-vida/

Derecho a la educación. (2022). *La educación como derecho.* https://www.right-to-education.org/es/page/la-educaci-n-como-derecho

Gargarella, R y Etchicury, H. (2011). *La Constitución en 2020, 48 propuestas para una sociedad igualitaria.* Siglo XXI. https://dialnet.unirioja.es/descarga/ articulo/3984907.pdf

Lapeyre, F. (2006). Objetivos de desarrollo del Milenio ¿herramientas de desarrollo o Caballo de Troya de las políticas neoliberales? En Lapeyre, F. et al. (2006). *Objetivos de desarrollo para el milenio: puntos de vista críticos del Sur.* Editorial Popular.

Muñoz, C. (2003). *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema.* Fondo de Cultura Económica.

Naciones Unidas. (1993). *Declaración y Programa de Acción de Viena.* https://www.ohchr.org/Documents/Events/OHCHR20/VDPA_booklet_Spanish.pdf

Naciones Unidas. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.*



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

https://www.ohchr.org/sites/default/files/cescr_SP.pdf

Naciones Unidas. (1999). *Aplicación Del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Consejo Económico y Social.* Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 21° período de sesiones, 15 de noviembre a 3 de diciembre de 1999. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/ ONU_Observaci%C3%B3n_General_13_Derecho_Educaci%C3 %B3n_es.pdf

Naciones Unidas (2023a). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.* https://www.un.org/sustaina bledevelopment/es/education/

Naciones Unidas (2023b). *Educación de calidad: Por Qué es importante.* https://www.un. org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/4_Spanish _Why_it_Matters.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos.* Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948. https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Docu ments/UDHR_Translations/spn.pdf

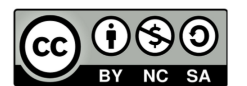
Organización de las Naciones Unidas. (2000). *Nosotros los pueblos: la función de las Naciones Unidas en el siglo XXI.* https://www.iri.edu.ar/publicaciones_iri/anuario /A01/Dep-Anexo/nosotros%20los%20pueblos.htm

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (1990). *Informe sobre Desarrollo Humano 1990.* Título original: Human Development Report 1990. Tercer Mundo Editores. Traducción: Angela García. Definición y medición del desarrollo humano. http://hdr.undp. org/sites/default/files/hdr_1990_es_completo_nostats.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (1991). *Desarrollo Humano: Informe 1992.* Título original: Human Development Report 1991. Tercer Mundo Editores. Traducción: Esperanza Meléndez y Angela García. Definición y medición del desarrollo humano. https://hdr. undp.org/system/files/documents/ hdr1991 escompletonostatspdf.pdf

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (1992). *Desarrollo Humano: Informe 1992.* Título original: Human Development Report 1990. Tercer Mundo Editores. Traducción: Esperanza Meléndez y Angela García. Definición y medición del desarrollo humano. En línea: https://digitallibrary.un.org/record/240245?ln=es

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2021). *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Plan Estratégico 2022-2025.* https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/ files/2021-09/UNDP-Strategic-Plan-2022-2025-SP.pdf



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

Rius, M. (14 de septiembre 2012). Educación = salud + longevidad. *La vanguardia.* https://www.Lavanguardia.com/estilos-de-vida/20120914/54349508785/educa cion-salud-longevi dad.html

Schmelkes, S. (2020). *Reconocer y superar la desigualdad en la educación.* https://www.un.org/es/cr%C3%B3nica-onu/reconocer-y-superar-la-desigualdad-en-laeducaci%C3%B3n#:~:text=La%20desigualdad%20es%20quiz%C3%A1%20el,%2C %20sobre %20todo%2C%20el%20aprendizaje.

Unesco. (s.f). *Alfabetización.* https://www.unesco.org/es/literacy

Unesco. (2023a). *Desarrollo de Capacidades para la Educación.* https://www.unesco.org/es/caped

Unesco. (2023b). *Cómo ayuda la UNESCO a los jóvenes y adultos a retomar la enseñanza primaria en Mozambique.* https://www.unesco.org/es/literacy



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

Las teorías como estructura: Los paradigmas de Kuhn

Oscar Eduardo Ramón Florez*
https://orcid.org/0009-0008-9595-9711
Bucaramanga, Departamento de Santander / Colombia

José Luis Restrepo Montañéz*
https://orcid.org/0009-0000-6488-1108
Bucaramanga, Departamento de Santander / Colombia

Recibido en febrero 16 de 2023
Aceptado en abril 27 de 2023

Resumen

En el artículo se describe como un protagonista en la historia de la ciencia Thomas Kuhn combinó las habilidades del historiador y el conocimiento científico para estudiar cómo se han aceptado las teorías en un momento histórico de la ciencia, pero en otro han sido rechazadas con lo cual han perdido su validez. En su obra Estructura de las Revoluciones Científicas Kuhn divide la ciencia en normal y anormal. La primera es la que sigue los patrones de la comunidad científica, corresponde a patrones y sigue un paradigma en su desarrollo sin discusión ni duda. La ciencia anormal implica una anomalía en la forma de hacer ciencia que no se puede explicar desde la ciencia normal y este desquiciamiento del paradigma produce que otro paradigma lo sustituya. En la estructura Kuhn genera todo un campo revolucionario en la filosofía de la ciencia con el estudio del paradigma él explica que puede coexistir varios paradigmas a la vez hasta que se genere una revolución y por consiguiente una sustitución del paradigma. Sin embargo, un paradigma nuevo no es comparable con el viejo paradigma, en este sentido Kuhn plantea la inconmesurabilidad de los paradigmas.

Palabras claves: Teorías, paradigmas, ciencia normal, ciencia anormal, inconmesurabilidad, revolución científica.

*MSc. en Educación. Instituto Técnico Laureano Gómez. Docente de Aula Básica Primaria. E-mail de contacto: oramon123@gmail.com

**MSc. en Educación. Instituto Técnico Laureano Gómez. Docente Mecánica Industrial, Coordinador Académico. E-mail de contacto: jlrestrepo@educacionbogota.edu.co



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

Theories as structure: the Kuhn paradigms

Summary

The article describes how a protagonist in the history of science Thomas Kuhn combined the skills of the historian and scientific knowledge to study how theories have been accepted in one historical moment of science, but in another they have been rejected and thus lost their validity. In his work Structure of Scientific Revolutions Kuhn divides science into normal and abnormal. The former is that which follows the patterns of the scientific community, corresponds to patterns and follows a paradigm in its development without discussion or doubt. Abnormal science implies an anomaly in the way of doing science that cannot be explained by normal science and this derangement of the paradigm causes another paradigm to replace it. In the structure Kuhn generates a whole revolutionary field in the philosophy of science with the study of the paradigm, he explains that several paradigms can coexist at the same time until a revolution is generated and consequently a substitution of the paradigm. However, a new paradigm is not comparable with the old paradigm; in this sense, Kuhn proposes the incommensurability of paradigms.

Keywords: Theories, paradigms, normal science, abnormal science, incommensurability, scientific revolution.

Teorias como estrutura: os paradigmas de Kuhn

Sumário

O artigo descreve a forma como um protagonista da história da ciência, Thomas Kuhn, combinou as competências do historiador e o conhecimento científico para estudar a forma como as teorias foram aceites num determinado momento da história da ciência, mas rejeitadas noutro, perdendo assim a sua validade. Na sua Estrutura das Revoluções Científicas, Kuhn divide a ciência em ciência normal e ciência anormal. A primeira é aquela que segue os padrões da comunidade científica, corresponde a padrões e segue um paradigma no seu desenvolvimento sem discussão ou dúvida. A ciência anormal implica uma anomalia na forma como a ciência é feita que não pode ser explicada pela ciência normal, e esse desarranjo do paradigma faz com que outro paradigma o substitua. Na estrutura Kuhn gera todo um campo revolucionário na filosofia da ciência com o estudo do paradigma, ele explica que vários paradigmas podem coexistir ao mesmo tempo até que se gere uma revolução e consequentemente uma substituição do paradigma. No entanto, um novo paradigma não é comparável ao antigo paradigma, e neste sentido Kuhn defende a incomensurabilidade dos paradigmas.

Palavras-chave: Teorias, paradigmas, ciência normal, ciência anormal, incomensurabilidade, revolução científica.



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

Les théories en tant que structure : les paradigmes de Kuhn

Résumé

L'article décrit comment un protagoniste de l'histoire des sciences, Thomas Kuhn, a combiné les compétences de l'historien et les connaissances scientifiques pour étudier comment des théories ont été acceptées à un moment donné de l'histoire des sciences, mais rejetées à un autre et ont ainsi perdu leur validité. Dans son ouvrage Structure des révolutions scientifiques, Kuhn divise la science en deux catégories : la science normale et la science anormale. La première est celle qui suit les modèles de la communauté scientifique, correspond aux modèles et suit un paradigme dans son développement sans discussion ni doute. La science anormale implique une anomalie dans la manière dont la science est faite, qui ne peut être expliquée par la science normale, et ce dérèglement du paradigme entraîne le remplacement de ce dernier par un autre. Dans la structure, Kuhn génère tout un champ révolutionnaire dans la philosophie des sciences avec l'étude du paradigme, il explique que plusieurs paradigmes peuvent coexister en même temps jusqu'à ce qu'une révolution soit générée et, par conséquent, un remplacement du paradigme. Cependant, un nouveau paradigme n'est pas comparable à l'ancien, et c'est en ce sens que Kuhn affirme l'incommensurabilité des paradigmes.

Mots-clés: Théories, paradigmes, science normale, science anormale, incommensurabilité, révolution scientifique.

Introducción

En Filosofía de la Ciencia hay una concepción de teoría científica como estructura, que desde su aparición causó revuelo en la comunidad científica internacional. Esta fue desarrollada en el año 1962, por el profesor Thomas Samuelson Kuhn en su obra *The structure of scientific revolutions*. Como afirma Solís Santos (1998), este libro recibió una recensión extensa en el número de abril de 1963 de la *American Sociological Review,* la revista oficial de la Asociación Sociológica Americana.

Asimismo, Bernard Barber, citado por Solís (1998), calificó al libro de incuestionablemente importante y perteneciente al signo de la nueva generación de historiadores de la ciencia. Es decir que la *Estructura de las revoluciones científicas* (en adelante *La estructura*), a partir del momento en que salió a la luz pública, se convirtió en un boom de lo que se ha denominado la "nueva filosofía de la ciencia". Comenta Kuhn (1971, p. 9) en La estructura:

> En esa época, yo era un estudiante graduado en física teórica, que estaba a punto de presentar mi tesis. Un compromiso afortunado con un curso de colegio experimental que presentaba las ciencias físicas para los no científicos, me puso en contacto, por primera vez, con la historia de la ciencia.

He aquí que la carrera académica de Kuhn la inició como físico, y su centro de atención fue



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

la historia de la ciencia; hecho este que le permitió ver vueltas polvo sus ideas preconcebidas sobre la naturaleza de la ciencia. Pues se dio cuenta que la concepción tradicional de la ciencia, inductivista o falsacionista, no resistía parangón con las pruebas históricas.

El giro epistemológico que expone en *La estructura* no resultó nada sencillo, como lo expresa en su opinión: "un cambio drástico en mis planes profesionales, un paso de la física a la historia de la ciencia y, luego, gradualmente, de los problemas históricos relativamente íntegros a las inquietudes más filosóficas, que me habían conducido, inicialmente, hacia la historia" (p. 9). Este es el motivo por el que Kuhn desarrolló como intento, una teoría de la ciencia acorde con la situación histórica tal y como él la veía.

En este sentido, en Kuhn un rasgo característico de su teoría es lo que él le atribuye como carácter revolucionario de progreso científico, una revolución que implica abandonar una estructura teórica y reemplazarla por otra, totalmente incompatible con la anterior. Hecha esta exposición los autores del presente artículo intentan en pocas páginas hacer un esbozo de los hechos relevantes, ideas fundamentales, el aporte científico y filosófico de Kuhn y su obra emblemática *La estructura*.

Hechos relevantes

La estructura presenta para el lector una perspectiva novedosa sobre la ciencia, las teorías y las comunidades. En este propósito el autor menciona que existe un modo normal de hacer la ciencia y otro extraordinario (revolucionario).

Ideas fundamentales

En *La estructura* se identifican varias categorías o ideas centrales: paradigma, comunidad científica, ciencia normal, anomalía, crisis y ciencia revolucionaria.

Respecto al *paradigma*, es algo bastante difícil de precisar; reconoce Kuhn: "Algunas de las principales dificultades de mi texto original se centran en el concepto de un paradigma, y mi análisis empieza con ellas" (p.269). Esa dificultad a la que hace referencia, versa por un lado a "toda la constelación de creencias, valores, técnicas, etc., que comparten los miembros de una comunidad dada" (p.269).

En la definición de paradigma, aparece una mirada sociológica del término e inclusive se puede asomar que comparten una teoría, pero la situación es aclarada por el propio Kuhn en su obra, cuando menciona que él prefiere el concepto de *Matriz disciplinaria*; es decir, corresponde a elementos o componentes ordenados de diversa índole que representan generalizaciones simbólicas como (x) (y) (z) (x y z). Este componente formal presenta un lenguaje simbólico, a través de fórmulas matemáticas F= ma. En otros casos recurre a enunciados lógicos como: "La energía no se crea ni se destruye, solo se transforma";enunciado que corresponde a la Ley de la energía, formulado por Lomonósov-Lavoisier.

En relación a los valores que comparte la comunidad científica, es prudente aclarar que



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

en lo práctico no todos aplican los valores de la misma forma, a pesar que los compartan.

En torno al paradigma, expresa el autor, que "denota una especie de elemento de tal constelación, que las concretas soluciones de problemas que, empleadas como modelos o ejemplos, pueden remplazar reglas explícitas como base de la solución de los restantes problemas de la ciencia normal" (p. 269).

En esta segunda definición, Kuhn presenta características que permiten ver claramente su afán en dar a conocer losparadigmas como logros, y precisamente es lo que hace en la subsección tres de la obra, pero semejante atrevimiento fue controversial en los detractores de Kuhn para que lo acusaran de haber hecho una empresa subjetiva e irracional. El aspecto "subjetivo" e "intuitivo" según el autor, no es aplicable a los componentes del conocimiento, y obedece a reglas y cánones, perdurables en el tiempo, que pueden corregirse.

Resulta sorprendente que cuando en *La estructura* se intenta desarrollar el paradigma y las estructuras comunitarias, ofrece una circularidad o recursividad en el discurso que no aclara la definición del término paradigma. Por ejemplo, "Un paradigma es lo que comparten los miembros de una comunidad científica y, a la inversa, una comunidad científica consiste en unas personas que comparten un paradigma" (p. 271).

No es fácil deducir el sentido de lo que quiere Kuhn expresar en estas líneas, pero se está refiriendo a creencias, puntos de vista, reglas, métodos de investigación y experimentación.

Sin embargo, no siempre resulta así, muchas veces ocurre que hay comunidades científicas aisladas sin compartir paradigmas. Los científicos en su formación pueden haber estudiado las mismas teorías, métodos de investigación, inicialmente compartir la misma iniciación profesional y hasta estar abordando el mismo problema, pero desde visiones totalmente irreconciliables; sucede también que a pesar de haber leído los mismos autores, este acervo bibliográfico demarca sectores que establecen fronteras.

El autor detalla también la clasificación de estos tipos de comunidades científicas y menciona como ejemplo la comunidad de científicos naturalistas. Distingue que la propia técnica de investigación aísla los científicos y en muchos casos ahí estriba el asunto de compartir un paradigma. En ese camino de compartir un paradigma, existe una transición del periodo pre-paradigma al post-paradigma cuando se desarrolla un campo científico en especial.

En relación a la categoría de ciencia normal, el autor en su análisis explica que la misma está basada en una o más realizaciones científicas pasadas, que alguna comunidad científica particular reconoce durante cierto tiempo como fundamento para su práctica. Relaciona también la ciencia normal con los paradigmas que, en principio, constituyen realizaciones que sirven durante una época para definir los problemas y métodos legítimos de un campo de la investigación en generaciones sucesivas de científicos, pero a su vez son lo bastante incompletos y dejan muchos problemas para ser resueltos.

Los paradigmas generan modelos que permiten investigaciones científicas coherentes, y



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

quienes se acogen a ellos comparten reglas y normas de la práctica científica. Sin embargo, conviene dilucidar que cuando hay cambios paradigmáticos, hay cambios de modelos.

En la propuesta kuhniana de ciencia normal, se dan a lo largo de *La estructura* ejemplos de ciencia normal: el análisis del movimiento de Aristóteles, la conjugación del verbo amar en lingüística, los cálculos de Ptolomeo en relación a la posición planetaria, el uso de la balanza por Lavoisier o la matematización del campo electromagnético de Maxwell.

Las obras de estos personajes definieron problemas y métodos en ciertos campos de investigación para muchas generaciones de científicos. Hasta se convirtió en rutina la ciencia normal, en los hombres y mujeres que se dedican a hacer ciencia aplicando los paradigmas aceptados. Este hecho de dominio de los paradigmas ha originado que ellos generen tribunales para juzgar si un paradigma es válido o no, dado que una comunidad científica se reconoce a sí misma y es reconocida como tal.

En contra de lo que afirmaban los empiropositivistas, el sujeto de conocimiento pasa de ser un ente individual a un ente colectivo de especialistas, con el cual mantiene interacciones intersubjetivas. Son esas interacciones las que permiten creaciones paradigmáticas y transformaciones importantes, a objeto de ser reconocidas y aceptadas. Uno de los planteamientos de Kuhn es que es necesario crear una teoría para poder emprender un trabajo científico, pues el papel de esa teoría es orientar el trabajo.

No obstante, la teoría tiene que tener su fortaleza con respecto a las competidoras, como por ejemplo, que los hechos se puedan contrastar con ella. Un surgimiento de una nueva teoría trae consigo que desaparezca gradualmente la escuela de la teoría antigua. El profesor Popper había mencionado anteriormente a las teorías rivales, pero Kuhn en su lugar habla de teorías en competencia. Popper sostuvo en su *Lógica de la investigación científica* que “el problema de elección entre teorías se centra básicamente en el contenido que tengan” (Popper, 1980, p.73).

Sin embargo, Kuhn considera considera que quien plantea una teoría hace lo posible por demostrar que supera la de otros porque es mejor y lo que busca es ganar el apoyo institucional. Este hechosupone que la teoría necesita medios que la fortalezcan entre ellos, revistas especializadas que son las que se encargan de recabar el debate y los aportes pero a su vez fortalecen las relaciones entre los miembros de la comunidad científica que la sostiene o aplica.

Kuhn afirma en *La Estructura* que los hay unos valores epistémicos que suelen caracterizar a la comunidad científica. Kuhn (1977) es más expilicito y manifiesta que lo que guía a los científicos son los valores de precisión, simplicdad, coherencia, alcance y la fertilidad de la teoría. Tales valores no cambian a lo largo del tiempo porque son esenciales de la cientificidad y siempre se deben ostrar en una teoría. Aunque lo que suele cambiar es la forma de clasificarlos y explicarlos. Carrier (2008) respecto de ello afirma que la manerar aplicar y jerarquizar estos valores epistémicos no es algortítmica. En tal sentido, algunos filosofos prefieren hablar de infradeterminación kuhniana.

No obstante, los valores que no son epistémicos pueden ser la solución a este problema. Desde el plano moral y social los científicos saben que se preferir la precisión a la fertilidad o vi-



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

ceversa. Kuhn en *La estructura* explica que la empresa científica se guía solo por valores epistémicos.

Del mismo modo, es pertinente destacar que en *La Estructura* Kuhn hace eénfasis en que la investigación científica normal tiene tres focos importantes: a) La precisión y exactitud de los datos que conforman el hecho y que apoyan el paradigma. b) La construcción de aparatos que permitan demostrar el hecho que afirma el paradigma. c) El trabajo empírico que articula la teoría del paradigma, en algunos estos experimentos determinan constantes físicas, en otros prueban leyes cuantitativas y, por último, la exploración de las regularidades en la naturaleza.

De esta manera, quienes trabajan en un paradigma, ya sea la mecánica de Newton, la óptica ondulatoria o cualquier otro, ponen en práctica lo que Kuhn denomina ciencia normal. La ciencia normal explica en su interior las cosas del mundo real, de acuerdo con sus experimentos. En algunos casos hay falsaciones. Si este tipo de situaciones persisten y escapan de las manos del investigador, entonces se desarrolla un estado de crisis y de rechazo del paradigma.

En *La estructura* se afirma que el hecho de que existan problemas dentro de un paradigma no constituye crisis. Kuhn sostiene que siempre se encuentran dificultades en los paradigmas, es decir, siempre hay anomalías. En algunos casos las anomalías pueden erosionar la confianza en el paradigma. Un ejemplo de esos, es el éter y el movimiento de la Tierra, mencionados por Kuhn. Otro ejemplo es la crisis de la física en 1924, que confiesa Wolfang Pauli en *La estructura*, meses antes de la de Heisenberg sobre la mecánica matricial señalando el camino hacia una teoría cuántica:

> Por el momento, la física se encuentra otra vez terriblemente confusa. De cualquier modo, es demasiado difícil para mí y desearía haber sido actor de cine o algo parecido y no haber oído hablar nunca de la física. Este testimonio es particularmente impresionante, si se compara con las palabras del mismo Pauli, unos cinco meses más tarde: El tipo de mecánica de Heisenberg me ha devuelto la esperanza y la alegría de vivir. Indudablemente, no proporciona la solución al problema; pero creo que nuevamente es posible seguir adelante (Kuhn, 1971, p. 138).

La situación de crisis pasa a ser resuelta si un paradigma nuevo se gana la adhesión de un número de científicos cada vez mayor, hasta que al final surge el abandono del paradigma anterior, debido a sus insuficiencias y problemas para explicar la situación de crisis. A partir de este momento el nuevo paradigma ocupa su puesto, es incompatible con el anterior, proporciona nuevas técnicas, nuevas reglas y nuevos compromisos, tiene diferencias substanciales y seguirá fuerte hasta que aparezca una nueva crisis y, por consiguiente, una nueva revolución. “La teoría electromagnética de Maxwell implicaba un éter que ocupaba todo el espacio, mientras que la reformulación radical que de ella hiciera Einstein eliminaba el éter” (Chalmers, 1982, p. 135). Este es un ejemplo de la crisis de un paradigma y surgimiento de otro nuevo. “Para Aristóteles el movimiento sin causa era absurdo, pero para Newton era un axioma” (Chalmers, 1982, p. 135).

Ejemplos como los señalados anteriormente abundan en *La estructura* a lo largo de sus



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

páginas. La crisis del paradigma se consolida cuando se formula una nueva teoría que compite con el paradigma anterior y proporciona mayor potencia explicativa, descriptiva y predictiva, es decir, crea nuevos hechos.

El proceso de transición de un paradigma en crisis a uno nuevo no es acumulativo, sino como reconstructivo del campo. La transición completa origina un nuevo paradigma y por tanto una revolución científica. Estos cambios de paradigma, Kuhn los vincula con un "cambio de Gestalt" o una "conversión religiosa". Asimismo, Kuhn hace comparaciones de las revoluciones científicas con las revoluciones políticas.

Así como "las revoluciones políticas pretenden cambiar las instituciones políticas por unos medios que las propias instituciones prohíben" y en consecuencia "entre paradigmas rivales resulta ser una elección entre modos incompatibles de vida comunitaria" y ningún argumento puede ser "lógica ni siquiera probabilísticamente convincente" (Kuhn, citado por Chalmers, p. 137). No obstante, estos factores son los que debe descubrir la investigación sociológica y psicológica.

¿Cuál es su principal aporte a la revolución filosófica y científica?

Al revisar esta interrogante en Thomas Kuhn, resulta primordial establecer que el paradigma es el aporte central desde el punto de vista filosófico que desarrolla el autor.

Kuhn reconoce también el carácter polisémico del término paradigma que él hace en su obra, y menciona que uno de sus lectores -Masterman- "ha concluido que el término ha sido aplicado al menos de veintidós modos distintos" (Kuhn, 1971, p. 279). Pero que esas incongruencias obedecen al estilo, en el caso de las leyes de Newton, en ciertos momentos es un paradigma; pero en otros, partes de un paradigma, y a veces son paradigmáticas.

En *La estructura*, Kuhn afirma que "El paradigma como ejemplo compartido es el elemento central de lo que hoy considera como el aspecto más novedoso y menos comprendido de este libro" (p. 287). No solamente es menos comprendido, sino que incluso ha sido un aspecto descuidado por los filósofos de la ciencia en la matriz disciplinaria.

Otro aporte relevante en filosofía de la ciencia, que hace Kuhn en *La estructura*, es la tesis de inconmensurabilidad, tal como afirma, caracteriza en cambio la relación entre todo par de paradigmas, separados por un episodio científicamente revolucionario. Un caso emblemático lo menciona Kuhn al referirse a la física Aristotélica y la física moderna, donde explica que una forma de entender la física aristotélica es dejando de lado la física moderna, dado que lo científicos que se adhieren a esos niveles trabajan en mundos totalmente diferentes.

Pero, ¿cuándo aparece la inconmensurabilidad? Kuhn sostiene en *La estructura* que la inconmensurabilidad aparece al explicar el comienzo de una crisis, es decir, cuando un paradigma dominante entra en crisis y otro nuevo emerge como alternativa.

Este aspecto se detalla ampliamente en el capítulo XII de *La estructura*. El autor menciona que la manera cómo se percibe el mundo depende del concepto y de lo visual, es decir, de lo que



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

le han enseñado y de lo que mira; por este motivo, utiliza para explicarlo términos gestálticos de la psicología y sostiene que dos científicos si trabajan con paradigmas diferentes tendrán percepciones distintas del mismo fenómeno.

En este orden de ideas, pregunta Kuhn:

> ¿Cuál es el proceso mediante el que un candidato a paradigma reemplaza a su predecesor? (...) ¿Cómo pueden y qué deben hacer para convencer a toda la profesión, o al subgrupo profesional pertinente, de que su modo de ver a la ciencia y al mundo es el correcto? ¿Qué hace que el grupo abandone una tradición de investigación normal en favor de otra? (Kuhn, 1971, p. 224).

El investigador soluciona y resuelve enigmas, pero no se encarga de poner a pruebas los paradigmas. Sin embargo, cuando realiza la búsqueda de solucionar un enigma, ensaya diferentes métodos alternativos, cuando aborda el problema y descarta lo que no le resulta; al hacerlo no pone a prueba el paradigma, es decir, realiza o ensaya los mejores procedimientos para resolver el enigma.

Debe mencionarse que la prueba del paradigma ocurre cuando el fracaso persistente produce una crisis y hace que exista un candidato alternativo a paradigma. Esta prueba forma parte de la competencia entre los dos paradigmas rivales y lo que hay que hacer para obtener la aceptación en la comunidad científica. No obstante, como argumenta Kuhn, la competencia entre paradigmas no es el tipo de batalla que pueda resolverse por medio de pruebas.

A modo de conclusión

Como se ha desarrollado a lo largo de estas páginas, la imagen que le imprime Kuhn a la ciencia es que esta progresa desde una preciencia a una ciencia normal. Luego esta ciencia sufre una crisis que si no se resuelve genera una revolución, lo cual trae consigo una nueva ciencia normal y puede ocurrir una nueva crisis.

Del mismo modo, hay que mencionar que después de leer y analizar atentamente *La estructura*,se ha generado en los autores de este trabajo el interés por otra obra publicada cuatro años después, por Imre Lakatos y Alam Musgrave: *Criticism and the growth of knowledge. Proceedings of the International Colloquiumin the Philosophy of Science*, London, I965, volumen 4. En esta obra se da una crítica al trabajo de Kuhn, y hay artículos de seis filósofos de la ciencia que vale la pena revisar: Watkins, Toulmin, Popper, Masterman, Lakatos, Feyerabend y Kuhn.

Referencias

Carrier, M. (2008). The aim and structure of methodological theory. In L. Soler, H. Sankey, & P. Hoyningen-Huene (Eds.), *Rethinking scientifc change and theory comparison: Stabilities, ruptures, incommensurabilities?* (pp. 273-290). Springer.

Chalmers, A. F. (1982). *Qué es esa cosa llamada ciencia.* Siglo Veintiuno de España editores, S.A.



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

Kuhn, T. S. (1971). E*structura de las revoluciones científicas.* Fondo de Cultura Económica.

Kuhn, T. S. (1977). Objectivity, value judgement and theory choice. Reprinted in Kuhn, T. (Ed.). *The essential tension: Selected studies in scientifc tradition and change* (pp. 320-339). University of Chicago Press

Popper, K. R. (1980). *La lógica de la investigación científica.* (5a reimpresión). Tecnos.

Solís, S. C. (1998). *Alta tensión: Historia, filosofía y sociología*. Paidós. http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/Solis-Santos-Alta-tensi%C3%B3n.Historia-filosofia-y-sociologia-de-la-ciencia.pd



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

El investigador científico: un puente para develar la realidad

María Auxiliadora Campos Medina*
https://orcid.org/0000-0002-1370-4491
Barquisimeto, estado Lara / Venezuela

Recibido en febrero 17 de 2023
Aceptado en abril 28 de 2023

Resumen

El investigador científico es quien cruza el horizonte para encontrar la verdad del conocimiento, usando sus capacidades metacognitivas, asimilando los resultados encontrados. Por ello, debe poseer ciertas habilidades como curiosidad, comprensión, organización, destrezas de raciocinio, a objeto de aportar productos científicos que trasnformen la sociedad. Asimismo, la transversalidad de ciencias como la filosofía y la psicología ha permitido emanar diversos planteamientos ontológicos a objeto de develar el fenómeno a estudiar. No obstante, se requiere la tríada filosofía, psicología y transcomplejidad con el fin de permitir la confluencia de la multidimensionalidad y el pensamiento crítico, así, transitar nuevos caminos de hacer ciencia más humana. Este estudio tiene como intencionalidad generar un corpus teórico como herramienta de reflexión recursiva para develar la importancia del investigador como protagonista de un proceso cognoscente que aporta luces de avance a la sociedad del conocimiento. Es producto de una hermenéusis documental con el apoyo de la epsiteme transcompleja, y aportes teóricos de autores como: Esteban (2015), Morin (1999), Villegas (2012), Husserl (1999). Se concluye que la narrativa transcompleja, el ejercicio dial{ogico permiten la interrelaciòn de la filosof{ia y la psicolog{ia para superar un pasado oscuro y avanzar hacia un futuro cient{ifico de un modo más humano desde la internalidad.

Palabras claves: filosofía, Psicología, transcomplejidad, investigador, proceso.

*PhD in Sciencie whit a major (Atlantic International University). Doctora en Ecología del Desarrollo Humano, (Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Doctora en Gerencia (Universidad de Yaracuy). Estudios Postdoctorales en Gerencia e Investigación emergente. Universidad Nacional Abierta, Centro Local Lara. E-mail de contacto: mariauxi2502@gmail.com



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

The scientific researcher:
A bridge to unveil reality

Summary

The scientific researcher is the one who crosses the horizon to find the truth of knowledge, using his metacognitive abilities, assimilating the results found. Therefore, he/she must possess certain skills such as curiosity, comprehension, organization, reasoning skills, in order to contribute scientific products that transform society. Likewise, the transversality of sciences such as philosophy and psychology has made it possible to emanate diverse ontological approaches in order to unveil the phenomenon to be studied. However, the triad of philosophy, psychology and transcomplexity is required in order to allow the confluence of multidimensionality and critical thinking, thus, to travel new paths to make science more humane. The intention of this study is to generate a theoretical corpus as a tool for recursive reflection in order to reveal the importance of the researcher as the protagonist of a cognitive process that contributes to the advancement of the knowledge society. It is the product of a documentary hermeneutics with the support of the transcomplex epsiteme, and theoretical contributions of authors such as: Esteban (2015), Morin (1999), Villegas (2012), Husserl (1999). It is concluded that the transcomplex narrative, the dialogic exercise allow the interrelation of philosophy and psychology to overcome a dark past and move towards a scientific future in a more humane way from the internality.

Keywords: philosophy, psychology, transcomplexity, researcher, process.

O investigador científico:
uma ponte para desvendar a realidade

Sumário

O pesquisador científico é aquele que cruza o horizonte para encontrar a verdade do conhecimento, usando as suas capacidades metacognitivas, assimilando os resultados encontrados. Por esta razão, devem possuir certas capacidades como a curiosidade, compreensão, organização e capacidade de raciocínio, a fim de fornecer produtos científicos que transformem a sociedade. Do mesmo modo, a natureza transversal das ciências como a filosofia e a psicologia tornou possível a emanação de várias abordagens ontológicas a fim de revelar o fenómeno a ser estudado. No entanto, a tríade da filosofia, psicologia e transcomplexidade é necessária para permitir a confluência da multidimensionalidade e do pensamento crítico, de modo a percorrer novos caminhos para tornar a ciência mais humana. A intenção deste estudo é gerar um corpus teórico como instrumento de reflexão recursiva a fim de revelar a importância do investigador como protagonista de um processo cognitivo que contribua para o avanço da sociedade do conhecimento. É o produto de uma hermenêutica documental com o apoio do epítome transcomplexo, e de contribui-



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

ções teóricas de autores como por exemplo: Esteban (2015), Morin (1999), Villegas (2012), Husserl (1999). Conclui-se que a narrativa da transcomplexidade e o exercício dialógico permitem a inter-relação da filosofia e da psicologia para superar um passado sombrio e avançar em direcção a um futuro científico de uma forma mais humana a partir do interior.

Palavras-chave: filosofia, psicologia, transcomplexidade, pesquisador, processo.

Le chercheur scientifique :
un pont pour dévoiler la réalité

Résumé

Le chercheur scientifique est celui qui traverse l'horizon pour trouver la vérité de la connaissance, en utilisant ses capacités métacognitives, en assimilant les résultats trouvés. C'est pourquoi il doit posséder certaines compétences telles que la curiosité, la compréhension, l'organisation et le raisonnement, afin de fournir des produits scientifiques qui transforment la société. De même, le caractère transversal des sciences telles que la philosophie et la psychologie a permis d'émaner diverses approches ontologiques afin de dévoiler le phénomène à étudier. Cependant, la triade philosophie, psychologie et transcomplexité est nécessaire pour permettre la confluence de la multidimensionnalité et de la pensée critique, et donc pour emprunter de nouvelles voies afin de rendre la science plus humaine. L'intention de cette étude est de générer un corpus théorique comme outil de réflexion récursive afin de révéler l'importance du chercheur en tant que protagoniste d'un processus cognitif qui contribue à l'avancement de la société de la connaissance. Il est le produit d'une herméneutique documentaire avec le soutien de l'epsiteme transcomplexe, et des contributions théoriques d'auteurs tels que : Esteban (2015), Morin (1999), Villegas (2012), Husserl (1999). On conclut que le récit transcomplexe et l'exercice dialogique permettent à l'interrelation de la philosophie et de la psychologie de surmonter un passé sombre et d'avancer vers un futur scientifique de manière plus humaine depuis l'intérieur.

Mots-clés: philosophie, psychologie, transcomplexité, chercheur, processus.

Perspectiva introductoria

La investigación científica requiere de un esfuerzo ordenado y sistematizado de indagación con el objeto de aportar soluciones a un hecho fenomenológico específico. En este sentido se requiere de un sujeto que con disposición y aptitudes destaque por sus destrezas para encontrar evidencias para develar una realidad compleja, mutante, caótica e incierta. La intencionalidad de este artículo es abordar la importancia del investigador científico como protagonista de un proceso cognitivo para dar a luz aportes ontoepistémicos que transforman la sociedad del conocimiento. Para



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

ello este debe poseer aptitudes como curiosidad investigativa, organización, constancia, destrezas de raciocinio, excelente redacción y amor al arte-ciencia de investigar.

En la misma dirección, la psicología y la filosofía, desde la transdisciplinariedad, se entraman para verter las manantiales de sus aportes al estudio del sujeto como investigador, de esta forma, nutrir al árbol de la sociedad del conocimiento desde una óptica ética. En este sentido, primera ciencia mencionada destaca por su intencionalidad: el estudio de la interioridad del ser, sus emociones su actuar, por lo tanto, entra en la complejidad de la filosofía. La mayoría de los problemas gnoseológicos de la psicología teórica actual podría ser inteligibles a los filósofos que realizaron valiosos aportes antes del surgimiento de la psicología científica. Ejemplo de ello, en opinión de Tsoukas y Robert (2011) fue el proceso experimentado en la conceptualización de los esquemas mentales. En este sentido, para filósofos como Descartes, Locke o Hume los fenómenos o problemas no tienen forma y siguen siendo los mismos, con absoluta independencia del ser.

Cabe destacar, en concordancia con lo argumentado por Esteban (2016), la Filosofía tiene como característica realizar análisis críticos y reflexiones sobre la realidad, lo que circunda al ser humano, a la sociedad. De allí emergieron las disciplinas filosóficas que se encargan de problematizar el fenómeno a estudiar, como la gnoseología, la epistemología, la ética o la axiología, entre otras, transformadas en un arsenal de aportes científicos con los cuales se han nutrido tanto el mundo de la ciencia como la sociedad.

Desde este contexto, suscita una transversalidad entre la filosofía y psicología abordadas desde la óptica ontológica y gnoseológica como aguas de una sola fuente surgida de la filosofía. Nos atrevemos a afirmar que todo profesional de la psicología en su praxis diaria realiza una hermeneusis filosófica debido a que esta ciencia se nutre de planteamientos ontológicos emanados del pensamiento filosófico. Desde esta línea de pensamiento surgen interesantes interrogantes como: ¿Qué es la realidad? Aunado a enfrentamientos entre las diversas concepciones con respecto a la dualidad entre lo intangible y la materia. Esto hizo surgir dos corrientes filosóficas para dar respuestas a estas grandes incertidumbres con explicaciones ontológicas, como lo son el idealismo y el materialismo.

El idealismo material asume un enfoque hacia el origen de la materia, que según este enfoque se encuentra en la idea. Asimismo conciben que la esencia del todo se encuentra en el pensamiento, instancia “Dios” de donde emerge todo existente incluyendo la materia y por supuesto el hombre. Por otra parte, existen dos vertientes de esta corriente que intenta dar explicación al origen de la realidad. entre ellas, el idealismo objetivo y el idealismo subjetivo. La primera de ellas refiere que todo proviene de una mente superior a la del hombre: la de Dios. Afirman, además, que esto es el origen de las diferentes religiones.

La segunda postura, llamada idealismo subjetivo, enfatiza que es la idea emergida de la mente del hombre la génesis de la realidad. Esta última es el foco iluminador para que se procese una idea. De acuerdo al materialismo subjetivo, no es una falacia afirmar que todo lo creado depende de la voluntad del ser humano. Es el sujeto quien sostiene que los fenómenos que lo rodean, asumidos como realidad, son producto de sus ideas, asunto que conlleva al absurdo de aseverar que la realidad existente es producto de su idea, que la existencia depende de su deseo.



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

En razón a lo expuesto, conviene apuntar que la otra posición ontológica llamada materialismo filosófico, que otorga la primacía de la materia sobre la idea y está en un proceso continuo de desarrollo. Agrega esta corriente que la naturaleza es real en primera instancia. Es ella la que da vida a todo ser en proceso de evolución, incluyendo al hombre. Por lo anteriormente argumentado, se observa que estas dos corrientes han sido protagonistas de constantes contradicciones a lo largo de la historia, con una fuerte influencia sobre las ciencias, incluyendo la psicología. Surge interrogantes tales como: ¿De qué forma se observa esta retórica en la Psicología? ¿Existe alguna relación entre la Filosofía y la Psicología?

La difícil relación entre la Filosofía y la Psicología

Uno de los dilemas que ha sido tratado como fenómeno de estudio por las diferentes corrientes filosóficas es la dicotomía mente-cuerpo. Las interrogantes de cómo se relacionan y cual de ambas tiene la primacía posee sus directrices iniciales en los postulados de Homero, quien aportó una doble vertiente de explicaciones acerca de la psiquis. Por una parte, la concibe como un soplo, por otra, como una sombra. Sin embargo, en su dilucidación no observa ninguna diferencia entre psiquis, alma y cuerpo ni halló oposición entre ellos.

No obstante, Platón plantea un dualismo entre alma y el cuerpo. Esta postura dual se tiene como base la existencia del mundo sensible y el mundo de las ideas, este último concebido desde el *Yo* cognoscente. Profundizando en esta difícil relación entre la Filosofía y la Psicología, resalta la posición de Aristóteles, quien contradice a Platón al referir que el alma pertenece al cuerpo. Estos, según arguye este famoso filósofo, alma y cuerpo subyacen en una sola substancia, en la cual se constituye el ser humano.

De este modo, se observa dos posturas que se yuxtaponen con respecto al alma y al cuerpo, La primera sostiene que ambas son como aguas de una misma fuente, corriente a la cual se le denominó monismo psicofísico. Una segunda postura enfatiza el dualismo entre mente-cuerpo, enfocándose en la diversidad de la sustancia de ambos componentes del hombre, a la cual se le denomina dualismo psicofísico.

Por su lado Aristóteles, dando continuidad a las ideas de los filósofos estoicos, percibe la mente abierta a nuevos esquemas cognitivos y la compara con una tábula rasa, para dibujar la habilidad mental para percibir como si no hubiese nada escrito o almacenado, explicando a su vez la capacidad de adaptación a nuevas experiencias, entendiendo ésta última consecuencia del aprendizaje con la ventaja de ser utilizada como un elemento recursivo en nuevos escenarios de aprendizaje. Agrega además este filósofo referido que la mente almacena ese andamiaje de infomación para luego relacionarlo con imágenes del pasado.

En concordancia con lo anteriormente planteado, Santo Tomás (siglo XIII) argumenta, en el intento de aclarar la incertidumbre de la dicotomía alma -cuerpo, que el cuerpo es la base del conocimiento, debido a que es la fuente por la entrada de la luz por medio de los sentidos. De no ser así sería imposible el proceso cognitivo, que por demás es lo que distingue al ser humano de los otros animales. Del mismo modo estos aportes filosóficos dan lugar a la controversial corriente llamada racionalismo, de los cuales se desprenden algunos principios tales como: El carácter innato



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

de los fenómenos psicológicos. Otro de estos es la posibilidad de procesar fenómenos de escalas simples a escalas de mayor complejidad.

La complejidad hace de estas premisas un entramado de elementos que se presentan para conjugar el mosaico de la realidad. Desde la óptica del pensamiento complejo, la complejidad es asumida por Morín (1995) como el tejido de acciones, interacciones que constituyen un mundo fenoménico que pueden encontrarse en el interior o en el exterior del ser humano.

En función de estas apreciaciones y en el transcurrir de la difícil relación de la ciencia Filosófica y su hija la psicología, emerge una etapa importante de interrelación de estas dos ciencias, como lo es el surgimiento de la psicología experimental. Con los aportes de Wundt (1920), quien intentó reducir la complejidad de la mente en unidades básicas: sensaciones, imágenes, y sentimientos. De la misma forma demostró la complementariedad de estos elementos, argumentando que aunque entrelazan ninguno pierde sus esencia ni se modifica.

El mencionado autor investigador introduce una vertiente a la psicología con bases científicas, llamada introspección o autobservación controlada, con lo cual abre un espacio de controversias acerca de los elementos de la mente, razón por la cual esta posición es llamada Estructuralismo. Esta vertiente se contrapone a las corrientes filosóficas que concebían la mente como un simple elemento del ser humano, como una simple sustancia. Por el contrario, la asimilan una serie de fases que anteriormente eran concebidos como una tríada: sensación-sentimiento e imagen.

Por otra parte, introducen un cuarto elemento: las actitudes inconscientes o pensamiento. Además enfatizan el carácter activo, dinámico y cambiante de la mente, que tiene la facultad de regular los procesos cognitivos, los engranajes metacognitivos en las tareas o tomas de decisiones, develando una clara confrontación con las teorías anteriores.

Posteriormente Husserl (1999),filósofo y físico, se opuso a las corrientes que pregonaban el intelectualismo por un lado y el empirismo por otro, fundando de este modo el movimiento llamado la fenomenología, cuyo enfoque es el conocimiento bajo la intuición, entendida ésta como el paso inmediato para alcanzar la certeza, que a su vez , se caracteriza por ser muy diferente al proceso analítico o de la razón , debido a que el análisis mental requiere de evidencias o pruebas para verificar si se está ante un fenómeno es real.

De este modo la visón fenomenológica arguye que la realidad no es otra cosa que una observación del fenómeno desde el aquí y el ahora, ejecutando una simbiosis entre el objeto a observar y el sujeto cognoscente. Asi pues se asume que un fenómeno es un acontecimiento percibido por la intuición antes que por los sentidos, tal y como lo percibe la conciencia y ser almacenado como experiencia, evitando el uso de los antiguos esquemas para pensar, a fin de apreciar la referencia entre lo percibido y el sentimiento, aprovechando la oportunidad de vivir el presente y desechar lo que obstaculiza este proceso venido del pasado.

En tal sentido la fenomenología se basa en una filosofía que fluye de la experiencia pura y asume algunos principios que le dan soporte a esta corriente, como son: la observación es el foco de abordaje de un fenómeno. El segundo principio sostiene que lo dado u observado no tiene ex-



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

plicación, pues si se explica ocurriría una reducción del mismo. Aunado a esto se enfatiza en que la fenomenología se sustenta en la imparcialidad al momento de describir un fenómeno. Solo lo limita la conciencia y la intención de la observación de la realidad.

En este mismo orden de ideas la prenombrada reducción es asociada a la suspensión del juicio analítico, llamado por los fenomenológicos *epojé*, con el objeto de evitar la distorsión de lo esencialmente real de la experiencia, modificar los antiguos hábitos de interpretar con prejuicios intelectualistas confusos que conllevan al caos mental.

Es necesario señalar que detrás de la subjetividad o epojé fluye la reducción eidética que según refiere Husserl (1999), es una intuición que se convierte en una ideación, no empirismo, el *eidos* transcedental del *Yo*. Bajo estas perspectiva se concibe este proceso como aquellas oportunidades que hacen posible que la conciencia se abra al mundo inexplorado, lo cual significa el retorno al origen de todo sentido y validez del ser.

La filosofía y la psicología desde la óptica de la investigación emergente transcompleja

La reflexión recursiva de la tríada filosofía-psicología -transcomplejidad que permite el fluir de la multidimensionalidad y el develar nuevos horizontes para transitar la realidad, conlleva a reconocer el retomar la conciencia del ser humano desde la subjetividad para empoderarse de su estado fenoménico. De allí que de manera crítica, sin discriminar ninguna postura ontoepistémica, la transcomplejidad permite el retomar de la filosofía la transcendencia de lo dado, lo lógico y lo objetivo que ha dominado la construcción del conocimiento, sobre la base de los hechos o fenómenos. Desde la complementariedad aporta a la psicología nuevas formas de hacer ciencia, más cercana a la verdadera naturaleza compleja del hombre para afrontar las incertidumbres y reiventar caminos que conlleven al encuentro de la verdadera esencia del hombre, sus emociones, sus valores, en fin su humanidad.

La transcomplejidad emerge para rescatar al quehacer científico de los peligros sucumbir ante un objetivismo estático, al aferrarse a viejos esquemas de visionar la realidad. Allí el sujeto como ser biopsicosocial es el centro, génesis de todo lo posible. En orden a lo anteriormente expuesto se observa que la episteme transcompleja es el puente reconciliador de diferentes concepciones científicas como la filosofía y la psicología que como fuentes de luz convergen para iluminar al mundo cognoscente.

En torno a este criterio Villegas (2012) arguye que la praxis reflexiva e investigariva del sujeto, complementada con las interrelaciones de las diferentes ciencias para brindar un nuevo enfoque a la realidad fenoménica. Parafraseando a Zaa (2015) el pensamiento transcomplejo es la reconciliación entre lo accidental y lo esencial.

Reflexión conclusiva

La narrativa transcompleja, el ejercicio filosófico de conectarse con lo complejo, lo incierto y la toma de referencias de las interrelaciones de la filosofía y la psicología, entre ellas las estructuras de los procesos mentales y la conducta del hombre, como ser biopsicosocial proyectan la comple-



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

mentariedad de un pasado oscuro y lleno de contradicciones(en los inicios de la psicología con los aportes de la filosofía como ciencia), pero envuelto en un entramado de colores que iluminan un presente en una dinámica transformación, que redunda en una constante búsqueda de redimensionar el futuro hacia una perspectiva que sobrepasen los límites impuestos por las ciencias a través de una red de relaciones cognitivas, de este modo desentrañar, desde la epistemología de la complejidad, el uso de la subjetividad en la búsqueda de un acercarse a la realidad de un modo nás humano, desde lo profundo de su internalidad.

En continuidad del curso de lo planteado, se hace evidente que el pensamiento transcomplejo permite el manar de las aguas del conocimiento superando la brecha entre las ciencias humanas y las naturales, logrando asi la convergencia entre las líneas del pensamiento que cohabitan en absoluta libertad, con lo cual se discierne la diversidad de resignificación de la cosmovisión del mundo y nuevas formas de interpolar la realidad.

Ahora bien, de acuerdo a las reflexiones planteadas, se concluye que la confluencia de la multiplicidad de teorías, desde la perspectiva integradora de la transcomplejidad, emergen categorías epistémicas producto de investigaciones que pretenden desarrollar esquemas cognitivos capaces de atravesar las antiguos esquemas para generar autotransformación y favorecer al ser humano, su personalidad, su psiquis, su espiritualidad y su entorno.

Referencias

Esteban, K. (2016). Fundamentos filosóficos de la psicología científica. *Horizonte de la Ciencia,* 6(11), 71-84. https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/36

Tsoukas, H and Robert, Ch. (2011). *Philosophy and Organization Theory.* Emeral-Books

Husserl, E. (1999). *La Idea de la fenomenología.* Editorial Springer.

Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo.* Editorial Académica española

Villegas, C. (2012). *La Transcompejidad como medio de pensar.* Editorial Académica Española.

Wundt. W. (1920). *An Introducción Psychology.* Great British

Zaá, J. (2015). *Filosofía de la Transcomplejidad.* UBA- REDIT. https://reditve.wordpress.com/2020/02/21/transcomplejidad-desde-la-filosofia/#:~:text=Es%20un%20estado%20de%20conciencia,y%20f%C3%ADsicas%20del%20ser%20humano.



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

Dimensiones cognitivas de las competencias investigativas

Julio Cesar César Valdés*
https://orcid.org/0000-0002-5909-9805
Daule, Provincia Guayas / Ecuador

Recibido febrero 24 de 2023
Aceptado en abril 21 de 2023

Resumen

Los cambios y transformaciones que ha generado la globalización en la pedagogía, han obligado a las universidades a rediseñar sus modelos educativos, encaminando sus funciones a una formación más comprometida y capaz de solucionar los problemas del entorno social y su permanente dinámica, formando personas con una elevada efectividad y seguridad en sí mismo. El objetivo del presente trabajo es analizar los elementos teóricos que sustentan las dimensiones cognitivas de las competencias investigativas. El objetivo planteado y la metodología diseñada permiten determinar, que las competencias en la educación superior deben estar encaminadas a transformar el proceso docente educativo, desde una mirada teórico-práctico, mediante la cual gira el proceso de enseñanza y logre ubicar en contexto la formación profesional en un ámbito político, económico, social, tecnológico, ambiental y legal con la intención de lograr una formación más integradora de los futuros profesionales. Se concluye planteando que el docente investigador desde su disciplina debe favorecer el hábito incesante por lo desconocido ya que el proceso investigativo no es una asignatura, proceso que debe romper el mito de la vieja escuela que la investigación es algo imposible de lograr y/o demostrar para que los docentes comprendan la necesidad intrínseca de ser investigadores necesariamente.

Palabras claves: Dimensiones, competencias e investigaciones.

*Dr. en Ciencias de la Educación, Universidad de Oriente - Cuba. Universidad Metropolitana del Ecuador, Profesor e Investigador. E-mail de contacto: jccesarvaldes@gmail.com



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

Cognitive dimensions of research competencies

Summary

The changes and transformations that globalisation has generated in pedagogy have forced universities to redesign their educational models, directing their functions towards a more committed training that is capable of solving the problems of the social environment and its permanent dynamics, training people with a high level of effectiveness and self-confidence. The aim of this paper is to analyse the theoretical elements that support the cognitive dimensions of research competences. The objective set and the methodology designed allow us to determine that competences in higher education should be aimed at transforming the teaching-education process, from a theoretical-practical perspective, by means of which the teaching process turns and manages to place professional training in a political, economic, social, technological, environmental and legal context, with the intention of achieving a more integrated training of future professionals. It is concluded by stating that the teacher-researcher from his or her discipline must favour the incessant habit of the unknown, as the research process is not a subject, a process that must break the old school myth that research is something impossible to achieve and/or demonstrate so that teachers understand the intrinsic need to be researchers necessarily.

Keywords: Dimensions, competences and research.

Dimensões cognitivas das competências de investigação

Sumário

As mudanças e transformações que a globalização tem gerado na pedagogia obrigaram as universidades a redesenhar os seus modelos educativos, orientando as suas funções para uma formação mais empenhada e capaz de resolver os problemas do ambiente social e da sua dinâmica permanente, formando pessoas com um elevado nível de eficácia e auto-confiança. O objectivo deste trabalho é analisar os elementos teóricos que suportam as dimensões cognitivas das competências de investigação. O conjunto de objectivos e a metodologia concebida permitem-nos determinar que as competências no ensino superior devem ter como objectivo transformar o processo ensino-educação, numa perspectiva teórico-prática, através do qual o processo de ensino se transforma e consegue colocar a formação profissional num contexto político, económico, social, tecnológico, ambiental e jurídico, com a intenção de conseguir uma formação mais integrada dos futuros profissionais. Conclui-se afirmando que o professor-pesquisador da sua disciplina deve favorecer o hábito incessante do desconhecido, uma vez que o processo de investigação não é um assunto, um processo que deve quebrar o velho mito escolar de que a investigação é algo impossível de alcançar e/ou demonstrar para que os professores compreendam a necessidade intrínseca de serem necessariamente investigadores.

Palavras-chave: Dimensões, competências e investigação.



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

Dimensions cognitives des compétences en matière de recherche

Résumé

Les changements et les transformations que la mondialisation a générés dans la pédagogie ont contraint les universités à revoir leurs modèles éducatifs, en orientant leurs fonctions vers une formation plus engagée, capable de résoudre les problèmes de l'environnement social et de sa dynamique permanente, en formant des personnes dotées d'un haut niveau d'efficacité et de confiance en soi. L'objectif de cet article est d'analyser les éléments théoriques qui soutiennent les dimensions cognitives des compétences en matière de recherche. L'objectif fixé et la méthodologie conçue nous permettent de déterminer que les compétences dans l'enseignement supérieur devraient viser à transformer le processus d'enseignement et d'éducation, dans une perspective théorico-pratique, grâce à laquelle le processus d'enseignement se transforme et parvient à placer la formation professionnelle dans un contexte politique, économique, social, technologique, environnemental et juridique, dans l'intention de parvenir à une formation plus intégrée des futurs professionnels. Nous concluons en affirmant que l'enseignant-chercheur de sa discipline doit favoriser l'habitude incessante de l'inconnu, car le processus de recherche n'est pas un sujet, un processus qui doit briser le vieux mythe scolaire selon lequel la recherche est quelque chose d'impossible à réaliser et/ou à démontrer, afin que les enseignants comprennent le besoin intrinsèque d'être nécessairement des chercheurs.

Mots-clés: Dimensions, compétences et recherche.

Introducción

Los cambios y transformaciones que ha generado la globalización en la pedagogía, han obligado a las universidades a rediseñar sus modelos educativos, encaminando sus funciones a la formación de profesionales más comprometidos y capaces de dar soluciones a los problemas del entorno social y a su permanente dinámica, formando personas con un alto grado de efectividad y seguridad en sí mismo.

Estos cambios están dirigidos a que el estudiante se apropie de saberes; el saber, (conocimientos diversos), el saber hacer (habilidades, hábitos, destrezas y capacidades) y saber ser (valores y actitudes), que les permita vivir en una sociedad más civilizada, que tomen decisiones acertadas, que den soluciones constantes y por sobre todas las cosas que dominen los métodos y técnicas investigativas en su área del conocimiento.

La búsqueda constante de nuevos conocimientos es una de las tareas fundamentales de las universidades en este siglo XXI y su éxito radica en la capacidad que tengan estas instituciones para mantener funcionando un sistema de formación investigativa que lleve aparejado la vocación académica de la comunidad universitaria y que tenga como objetivo la formación profesional.



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

No se debe asumir que la formación investigativa solo está dirigida a los docentes y profesionales motivados por la investigación y mucho menos que solo es privativa de la enseñanza en el aula, estas habilidades se deben comenzar a trabajar en los estudiantes desde los años iniciales de su carrera, motivándolos a participar en semilleros de investigación, jornadas científicas estudiantiles, clubes de lectura y demás actividades que, bajo un enfoque científico contribuyan a su formación.

Estas actividades deben motivar al estudiante a la búsqueda constante por lo desconocido, elementos que le otorgan libertad, creatividad e innovación para el desarrollo de nuevos esquemas mentales y métodos de aprendizaje, bajo una concepción integradora desde lo inter y transdisciplinario.

Actividades que llevan a varias personas a pensar que la creación de dichas habilidades en los estudiantes solo es función de ciertas y determinadas asignaturas o materias como estadísticas, metodología de la investigación, proyecto de grado, etc, que se imparten, preferentemente, en los niveles terminales de las carreras, cuando debía ser en los primeros años para lograr que el estudiante se apropie de esos conocimientos y los logre aplicar de manera transdisciplinaria mientras dure la carrera.

El objetivo de la presente investigación es analizar los elementos teóricos que sustentan las dimensiones cognitivas de las competencias investigativas. El tipo de estudio fue seleccionado teniendo en cuenta el conocimiento científico al que se espera llegar, el tipo de información que se espera obtener y el nivel de análisis que se realizó, atendiendo a estas características se hizo un estudio retrospectivo, prospectivo y transversal de las dimensiones cognitivas de las competencias investigativas

Los métodos de investigación fueron empleados con la intención de descubrir las relaciones esenciales y las cualidades fundamentales no detectables de manera sensoperceptual, empleando específicamente los métodos de análisis y síntesis y el método inductivo-deductivo.

¿Qué son las competencias?

Las competencias en la educación superior están encaminadas a transformar el proceso docente educativo, sobre ellas, desde una perspectiva teórico - práctico, gira el proceso de enseñanza y permiten ubicar en contexto la formación profesional en un ámbito político, económico, social, tecnológico, ambiental y legal con la intención de lograr una formación más integradora de los futuros profesionales.

Al respecto Cabrera y González (2006) indican que:

> El concepto de competencia se utiliza de muchas maneras, dependiendo del contexto, cultura, historia, objetivos o intereses; esto crea dificultades o genera discusiones. El concepto de competencia otorga un significado de unidad e implica que los elementos del conocimiento tienen sentido solo en función del conjunto, por esto la formación de la universidad debe partir de una formación profesional que, además de promover el desarrollo de ciertos atributos (habilidades, conocimientos, aptitudes,



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

actitudes y valores), considere la ocurrencia de varias tareas (acciones intencionales) que suceden simultáneamente dentro del contexto (p.117).

Según Spencer y Spencer, (1993) una competencia es una característica subyacente en una persona que está causalmente relacionada con el desempeño, referido a un criterio superior o efectivo, en un trabajo o situación por ende, una competencia debe ser vista como el conjunto de medidas direccionadas a un problema determinado.

La peculiaridad más específicas de las competencias se pueden encontrar en lo distintivo de cada estudiante ya que estás permiten pronosticar su conducta en los más diversas escenarios académicas; lo que revela su desempeño en el corto plazo; en fin la competencia deja ver el desempeño del estudiante empleando un patrón de medida determinado.

Refiriéndose al estudiante universitario Marrero y Pérez, (2014) plantean que las competencias del estudiante "no son para siempre; actuaciones que fueron apropiadas hace un tiempo, dejaron de ser operativas ayer y son obsoletas hoy. La forma que adopte la competencia en el estudiante estará, entonces, condicionada por el contexto en el que se desplieguen sus conocimientos, habilidades, valores" (p. 274)

Entonces podemos afirmar que una persona cuenta con competencias cuando se encuentra en un contexto especifico-determinado, ya que si no se produce una adecuada identificación con el desempeño real no se logra adquirirla, la competencia no es visible, es totalmente intangible y no se pone a prueba, la competencia solo se pone manifiesto si se logra articular a un determinado objeto o un contexto determinado.

Esto representa que, si un estudiante cuenta con determinado conocimiento de un determinado problema, hasta tanto no se desempeñe en el ámbito académico de manera vivencial, no conocerá su nivel de competencia para enfrentar el problema objeto de estudio.

Para Tobón (2008), las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad.

a) Son procesos porque se realizan con un determinado fin. También implica cambios y transformaciones profundas en los diferentes niveles educativos, y aplicar este enfoque en el proceso de enseñanza y aprendizaje significa comprometerse con una educación de calidad y calidez.

b) En cuanto a su complejidad, las competencias involucran la articulación de diversas dimensiones humanas y su puesta en práctica implica muchas veces el afrontamiento de la incertidumbre.

c) El desempeño de las competencias se observa en la ejecución de las actividades, en el análisis y resolución de problemas, es decir en el saber hacer. La idoneidad tiene que ver con el cumplimiento de indicadores en el resultado de las actividades, su eficacia, eficiencia y efectividad.



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

d) En relación al contexto, las competencias siempre se dan en un contexto, que puede ser educativo, social, laboral o científico.

e) Con respecto a la responsabilidad, toda actuación es un ejercicio ético, en tanto siempre es necesario prever las consecuencias del desempeño, revisar cómo se ha actuado y corregir los errores de las actuaciones, lo cual incluye reparar posibles perjuicios a otras personas o a sí mismo.

Este concepto aportado por Tobón permite un mayor acercamiento a aquellas competencias que deben desarrollar los estudiantes en sus investigaciones, atendiendo que es un proceso que aborda elementos tales como formación, conocimiento y responsabilidad por parte de los docentes universitarios para alcanzar una deseada enseñanza, poniendo en práctica metodologías que logren el mayor beneficio docente en el menor tiempo y con determinado esfuerzo, siempre sacando las experiencias del error.

Las competencias investigativas

Para adentrarnos al estudio de las competencias investigativas, comenzaremos por analizar que son las competencias en educación superior.

Al respecto Tobón, (2008) plantea que:

> Son procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes, para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas (p. 285)

En este sentido, Rojas (2019) señala que las competencias investigativas son una de las más priorizadas por las universidades para generar un rasgo distintivo en sus egresados, debido a que constituye una respuesta acertada a las demandas sociales, de las empresas y de las características propias de la sociedad del conocimiento.

Sin embargo, estas competencias no siempre asumen esa preponderancia ya que en las instituciones de educación superior estás tienen un enfoque eminentemente teórico, creando una asimetría en relación a la búsqueda soluciones a problemas cognitivos existentes en la sociedad, lo que no permite estimular, motivar y fomentar la investigación científica, por lo que en el proceso formativo la investigación no es asumida como una práctica cotidiana tanto por los docentes como en los estudiantes, que es lo que aspira, espera y pretende cada institución superior.

En el contexto pedagógico-didáctico Pérez García et al. (2005) *le dan una connotación de cognoscitivas a estas competencias y las agrupan en el conjunto de acciones que un estudiante re-*


ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

aliza en un contexto particular y que cumplen las exigencias específicas del mismo.

Según la Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos (2000), para desarrollar la competencia en un área de investigación, los estudiantes deben:

a) Tener una base profunda de saberes factuales;
b) Comprender hechos e ideas en el contexto de un marco conceptual; y
c) Organizar los saberes en formas que faciliten el acceso a ellos y su aplicación, para lo cual deben tener oportunidades de aprender con comprensión. La comprensión profunda de la materia de estudio transforma la información factual en saber utilizable.

Por otro lado, Sánchez (1995) refiriéndose al proceso investigativo; plantea que enseñar a investigar consiste ante todo en la transmisión de saberes teóricos y prácticos, de estrategias, habilidades y destrezas. Este proceso tampoco debe ser privativo de ciertas y determinadas asignaturas relacionada con la investigación, ya que es este proceso va mucho más allá de la elaboración de un diseño, marcos teóricos y estados del arte. El proceso investigativo está en función de revelar aquellos hallazgos que se encuentran ocultos y que solo salen a la luz mediante la correcta aplicación del método científico.

Dimensiones investigativas

Por ende, para que se desarrolle un adecuado proceso investigativo los actores que participan en él, deben dominar determinadas dimensiones investigativas, como son actitudinales, axiológicas y estéticas.

Dimensiones Actitudinales

Para ejercer adecuadamente la docencia y la investigación se debe contar con ciertas dimensiones actitudinales de las competencias investigativas que tienen como principio básico determinadas características personales, como son: madurez, sentido común, equilibrio emocional, autoestima, carisma, empatía y una de las más importantes es la imaginación que debe tener un investigador para lograr buscar, aportar e innovar con vocación y entusiasmo.

En consecuencia, Valdez (2016) asegura "que las competencias actitudinales se relacionan directamente con el "saber-ser" o "saber-actuar" frente a una situación determinada. Por esta razón son competencias extremadamente útiles para nuestro desempeño profesional y sin las cuales muchos de nuestros conocimientos no podrían ser aprovechados" (p. 4).

Las competencias actitudinales en las investigaciones se vinculan con el estado de bienestar y salud que posee el investigador para interactuar y trabajar con el entorno en el que ha identificado su problema objeto de estudio y mediante el empleo de las técnicas y métodos que aporta el método científico llegar a elaborar propuestas que contribuyan a la solución de ese problema identificado.

¿De qué aspectos se compone las dimensiones actitudinales? (a) Cognitivo: Permite desarrollar conocimientos y creencias. (b) Afectivos: Desarrolla sentimientos y preferencias. (c) Conductual: Son intenciones o acciones manifiestas.



Principios que según Bolívar (2002) deben considerarse en la evaluación de contenidos actitudinales: (a) Los valores y las actitudes constituyen guías de la acción formadora y se convierten en criterios de autorrevisión de dicho accionar. (b) Permite evaluar en qué medida se están incorporando los valores y las actitudes que se han tratado de promover. (c) Permite realizar seguimiento de la manifestación procesal en el desarrollo de actitudes y valores.

De la misma anera, el autor plantea además que existen diferentes medios a emplear para evaluar actitudes:

Métodos observacionales: (a) Escalas/Pautas de observación. (b) Listas de control. (c) Registro anecdótico. (d) Diarios de clase: profesor/a y alumnos/as.

Escalas y autoinformes: (a) Escalas de actitudes. (b) Sociometría. (c) Encuestas. (d) Cuestionarios.

Análisis de las producciones de los estudiantes: (a) Cuaderno de trabajo. (b) Actividades en el aula. (c) Trabajos específicos: Investigaciones, informes, aplicaciones o disertaciones.

Análisis del discurso y resolución de problemas: (a) Entrevistas. (b) Intercambios orales en el aula. (c) Debates. (d) Asambleas y puestas en común. (e) Dilemas morales y resolución de problemas. (f) Relatos/historias de vida.

Actividades de aprendizaje: (a) Actitudes hacia los contenidos y e implicación en las tareas. (c) Lectura crítica de textos y cuestiones de la vida cotidiana vida.

Para (Tobón, 2009) su aprendizaje "constituye un proceso lento y gradual, dado por la influencia de las experiencias personales tenidas a lo largo de la vida, el grupo social dentro del cual se vive, la familia, los pares y los medios de comunicación masivo" (p. 220)

Para evaluar las dimensiones actitudinales primeramente se requiere de un aprendizaje inicial de las actitudes, luego de adquiridas y todo lo que ha ellas conciernen, el estudiante podrá ubicarse ante su propia realidad y la de las demás personas y así podrá comprender las opiniones y conductas lo que le permitirá adaptarse a distintas circunstancias y relacionarse mejor con el mundo que los circunda.

Dimensiones Axiológicas

La axiología nos ilustra al conocimiento de los elementos y procesos que inciden en una perspectiva antropológica del valor de la educación, así ayuda a analizar la realidad en forma crítica desde el punto de vista de los valores. Contribuye a operativizar, a configurar el proyecto educativo desde este enfoque, es decir a partir de un valor (Martínez y Aponte, 2007, p.38).

Para Azuaje y González (2018) "la visión axiológica se refiere a los valores que el investigador asume y los que presentan los sujetos de estudios" (pp. 251-259), por ende la dimensión axiológica de las competencias investigativas, analiza y estudia los valores que forma parte del ser, en cuanto


ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

a tiempo y respeto ya sea hacia nosotros mismo o hacia los demás, y como toda investigación nos obliga a trazarnos un objetivo, el investigador debe hacer un uso racional del tiempo que le permita organizar, planificar y programar las tareas de manera tal que le dé cumplimiento a los objetivos planteados.

El otro elemento a tomar en cuenta es contar con un tutor, quien es un experto que conoce y domina el área del conocimiento y las particularidades del proceso investigativo, que ayuda a definir el paradigma y el tipo de investigación. Lo roles que juegan el tutor y el turado son diferentes, el tutor es quien se responsabiliza en guiar todo el proceso hasta el final y el tutorado es quien debe construir el trabajo de grado bajo la orientación del tutor.

Dimensión Estética

Para Villareal, (2008) es donde se desarrolla la capacidad del ser humano para interactuar consigo mismo y con el mundo, desde la sensibilidad, permitiéndole apreciar la belleza y expresar su mundo interior de forma inteligible y comunicable, apelando a la sensación y sus efectos.

Estas se desarrollan en los investigadores cuando dan cuenta de los avances de su investigación, sustentan o defienden una tesis de grado o informe final de investigación, procesos mediante los cuales expresan su propio trabajo y el de los demás, expresando lógica y coherencia entre la acción y el discurso.

Conclusiones

El éxito radica en la intención de conseguir todo lo que se desea, por ende, el docente investigador desde su disciplina debe favorecer el hábito incesante por lo desconocido ya que el proceso investigativo no es una asignatura. Este proceso debe irrumpir el pensamiento de la vieja escuela que sustenta que la investigación es algo imposible de lograr y/o demostrar, que solo se convierte en un proceso generador de papeles, poniéndole freno a la curiosidad intrínseca del ser humano, por ende las investigaciones no es privativa de ciertos grupos, metodólogos o expertos que solo se convierten en peritos de guías y manuales de metodología de la investigación.

Y para romper con esos mitos las universidades deben entender que todos los docentes por profesión, vocación y convicción deben ser investigadores necesariamente, que sientan y estudien los problemas que genera el entorno real y así lograr consolidar sus competencias investigativas desde cada asignatura impartida para involucrar a los estudiantes en las investigaciones.

Referencias

Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos (2000). *Cómo aprende la gente.* www.eduteka.icesi.edu.co/articulos/ComoAprendeLaGente

Azuaje, L y González, M. (2018). Reflexiones sobre la epistemología, axiología y ontología de la investigación docente. *Revista CIEG,* 33, pp. 251-259. https://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.%2033%20(251-259)-Azuaje%20Leomary-Gonzalez%20Marbelis_articulo_id403.pdf



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

Bolívar, A. (2002). *La evaluación de Valores y Actitudes.* Edición Grupo Amaya S.A

Cabrera, K y González, L. (2006). *Currículo universitario basado en competencias.* Ediciones Uni-Norte.

Marrero, O y Pérez, M. (2014). Competencias investigativas en la educación superior. *Revista RES NON VERBA.* Edición Especial, pp.55-68. https://biblio.ecotec.edu.ec/revista/edicionespecial/COMPETENCIAS%20INVESTIGATIVAS%20EN%20LA.pdf

Martínez, L. M. y Aponte, P. J. (2007). Axiología y praxiología en la política educativa venezolana: caso Misión Ribas. *Revista Frónesis,* 14 (2),38. http://ve.scielo.org/scielo. php?script=sci_arttext&pid=S1315626820070002000003

Pérez, R. et al. (2005). *Las Competencias Interpretar, Argumentar y Proponer en Química un Problema Pedagógico y Didáctico.* Enseñanza de las ciencias, Número extra. VII Congreso.

Rojas, N. (2019). Enseñanza de la competencia investigativa: percepciones y evidencias de los estudiantes universitarios. *Revista Espacios,* 40(41), p26. http://www.revistaespacios.com/a19v40n41/a19v40n41p26.pdf

Sánchez, R. (1995). *Enseñar a investigar, Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas.* CESU/P y V/UNAM. México.pp.91-125.

Spencer, L. M. y Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work.* New York, John Wiley and Sons.

Tobón, S. (2008). *Gestión curricular y ciclos propedéuticos.* Editorial ECOE.

Tobón, S. (2009). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica.* (2a. ed.). Ecoe Ediciones. Disponible en: https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Tobon-S.-Formacion-basada-en-competencias.pdf

Valdez, J. (2016). *Competencias actitudinales.* https://jennifervaldezzarate.wordpress.com/2016/05/20/competencias-actitudinales/

Villareal, J. M. (2008). *Exige IMS simulacros de evaluación a sus guarderías.* www. https://www.hoy-tamaulipas.net/?PHPSESSID=qqlazydh&v1=notas&v2=78048&t



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

El proceso administrativo en la organización transcompleja: una resignificación teórico epistemológica desde la gerencia transparadigmática

Freddy Bolívar*
https://orcid.org/0000-0003-2828-1409
Barinas, estado Barinas / Venezuela

Recibido febrero 24 de 2023
Aceptado en abril 28 de 2023

Resumen

La teleología cardinal del ensayo es generar una resignificación teórico epistemológica acerca del proceso administrativo clásico (planificación, organización, dirección y control) en las organizaciones transcomplejas dentro del enfoque de la gerencia transparadigmática. Su relevancia ontológica se ubica en el campo del pensamiento complejo dentro de la ciencia administrativa con la transmodernidad cultural como trasfondo epistémico socio contextuante. Motiva la investigación la brecha existente entre un proceso administrativo nacido en la modernidad, de naturaleza disciplinar-fragmentado y un enfoque actual sistémico, sinergético y performativo basado en una trama compleja de significados. Teóricamente, el trabajo se fundamenta en los aportes de Balza (2021), Kaplan y Norton (2008), Koontz, Weihrich y Cannice (2012) y Morin (2002). La metodología utilizada fue una hermenéutica crítica, dialéctica y documental la cual permite concluir que es posible resignificar el proceso administrativo, se propone un cambio transconceptual y de acción con la idea de revestirlo de un significado identificable con la transcomplejidad. Es indudable, la epistemología del proceso administrativo se orienta hacia los nuevos enfoques o modelos gerenciales capaces de abordar el escenario ontológico de la complejidad e incertidumbre producto de los avances en el conocimiento. Las nuevas lógicas cognitivas de este nuevo mundo están a la vista, pero para verlas es necesario entender el contexto y redefinir nuestra perspectiva frente a la realidad.

Palabras claves: Gerencia Transparadigmática, Proceso Administrativo, Transcomplejidad.

*Doctor en Administración. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, Profesor Titular, Jefe de Unidad del Doctorado en Finanzas. E-mail de contacto: bolivarfa@gmail.com



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

The administrative process in the transcomplex organization: a theoretical and epistemological resignification from the transparadigmatic management

Summary

The cardinal teleology of the essay is to generate a theoretical epistemological resignification about the classical administrative process (planning, organisation, direction and control) in transcomplex organisations within the transparadigmatic management approach. Its ontological relevance is located in the field of complex thinking within management science with cultural transmodernity as a socio-contextual epistemic background. The research is motivated by the gap between an administrative process born in modernity, of a disciplinary-fragmented nature and a current systemic, synergistic and performative approach based on a complex web of meanings. Theoretically, the work is based on the contributions of Balza (2021), Kaplan and Norton (2008), Koontz, Weihrich and Cannice (2012) and Morín (2002). The methodology used was a critical, dialectical and documentary hermeneutic which allows us to conclude that it is possible to re-signify the administrative process, a transconceptual and action change is proposed with the idea of giving it a meaning identifiable with transcomplexity. Undoubtedly, the epistemology of the administrative process is oriented towards new approaches or managerial models capable of addressing the ontological scenario of complexity and uncertainty resulting from advances in knowledge. The new cognitive logics of this new world are in sight, but to see them it is necessary to understand the context and redefine our perspective on reality.

Keywords: Transparadigmatic Management, Administrative Process, Transcomplexity.

O processo administrativo na organização transcomplexa: uma ressignificação teórica e epistemológica na perspectiva da gestão transparadigmática

Sumário

A teleologia cardinal do ensaio é gerar uma ressignificação teórica e epistemológica do processo administrativo clássico (planeamento, organização, direcção e controlo) em organizações transcomplexas no âmbito da abordagem transparadigmática da gestão. A sua relevância ontológica situa-se no campo do pensamento complexo da ciência da gestão, tendo a transmodernidade cultural como pano de fundo epistémico sócio-contextual. A investigação é motivada pelo desfasamento entre um processo administrativo nascido na modernidade, de natureza disciplinar fragmentada, e uma abordagem actual sistémica, sinérgica e performativa baseada numa complexa teia de significados. Teoricamente, o trabalho baseia-se nas contribuições de Balza (2021), Kaplan e Norton (2008), Koontz, Weihrich e Cannice (2012) e Morin (2002). A metodologia utilizada foi uma hermenêutica crítica, dialéctica e documental que nos permite concluir que é possível re-significar o processo administrativo, propõe-se uma mudança transconceptual e de acção com a ideia de lhe dar um significado identificável com a transcomplexidade. Sem dúvida, a epistemologia do processo administrativo está orientada para novas abordagens ou modelos de gestão capazes de enfrentar o cenário ontológico de complexidade e incerteza resultante dos avanços do conhecimento. As novas lógicas cognitivas deste novo mundo estão à vista, mas para as ver é necessário compreender o contexto e redefinir a nossa perspectiva sobre a realidade.



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

Palavras-chave: Gestão transparadigmática, Processo administrativo, Transcomplexidade.

Le processus administratif dans l'organisation transcomplexe: une resignification théorique et épistémologique dans la perspective de la gestion transparadigmatique

Résumé

La téléologie cardinale de cet essai est de générer une résignification théorique et épistémologique du processus administratif classique (planification, organisation, direction et contrôle) dans les organisations transcomplexes au sein de l'approche de gestion transparadigmatique. Sa pertinence ontologique se situe dans le domaine de la pensée complexe au sein de la science de la gestion, avec la transmodernité culturelle comme arrière-plan épistémique sociocontextuel. La recherche est motivée par l'écart entre un processus administratif né dans la modernité, de nature disciplinairement fragmentée, et une approche systémique, synergique et performative actuelle basée sur un réseau complexe de significations. D'un point de vue théorique, le travail est basé sur les contributions de Balza (2021), Kaplan et Norton (2008), Koontz, Weihrich et Cannice (2012) et Morin (2002). La méthodologie utilisée est une herméneutique critique, dialectique et documentaire qui nous permet de conclure qu'il est possible de re-signifier le processus administratif, un changement transconceptuel et d'action est proposé avec l'idée de lui donner un sens identifiable avec la transcomplexité. Sans aucun doute, l'épistémologie du processus administratif est orientée vers de nouvelles approches ou de nouveaux modèles de gestion capables d'aborder le scénario ontologique de la complexité et de l'incertitude résultant des progrès de la connaissance. Les nouvelles logiques cognitives de ce nouveau monde sont en vue, mais pour les voir, il est nécessaire de comprendre le contexte et de redéfinir notre perspective sur la réalité.

Mots-clés: Gestion transparadigmatique, processus administratif, transcomplexité.

Introducción

Ideas introductorias que orientan el discurso

La lógica de un mundo lineal, previsible y estable transita hacia un nuevo paradigma de complejidad e incertidumbre como consecuencia de nuevos descubrimientos en el área del conocimiento y de la tecnología, impulsando a las organizaciones a la globalidad de los mercados y a mayor velocidad en la interacción dinamizada por la tecnología; esto aunado a eventos desconocidos y sobrevenidos que provocan o aceleran cambios en patrones establecidos.

En efecto, la segunda década de este siglo ha llegado consolidando posiciones epistemológicas y ontológicas propuestas a finales del siglo pasado como resultado del agotamiento de modelos organizacionales basados en la linealidad, causalidad y previsibilidad. Paulatinamente, se está gestando una transición de los modelos organizacionales modernos hacia modelos sistémicos, integrales basados en una trama compleja de significados.

Se trata entonces, de adaptar o sustituir los esquemas normativos y estructuras rígidas de la teoría



organizacional que gobernó esa época moderna de certidumbre y previsibilidad ya agotada, y alinearla con una cultura de pensamiento complejo, transdisciplinario y de valoración de la condición humana propia de organizaciones sociales, organizaciones inteligentes, organizaciones transcomplejas, y las implicaciones del contexto de la transmodernidad cultural.

El propósito de este trabajo es generar una resignificación teórico epistemológica acerca del proceso administrativo clásico (planificación, organización, dirección y control) a los fines de adaptar a lo denominado por Balza (2021) la "gerencia transparadigmática", una nueva lógica gerencial "desestructurada y compleja que significa una mirada emergente, tanto al interior de cada persona, como al escenario organizacional para resignificar desde lo que es capaz de aportar cada ser humano" (p. 40). De esta manera, y tomando la transmodernidad cultural como trasfondo epistémico sociocontextuante, la duda teleológica sería ¿es posible resignificar el actual proceso administrativo y adaptarlo a los principios del pensamiento complejo? ¿Cómo podría entenderse un proceso gerencial transparadigmático?

La metodología aplicada, basada en el paradigma cualitativo, es una hermenéutica crítica, dialéctica y documental. Este enfoque permite realizar un análisis crítico y reflexivo de las posturas más importantes publicadas por autoridades del área y obtenidas de fuentes bibliográficas de primer orden.

Síntesis de la evolución del pensamiento administrativo

Tabla 1. Evolución Paradigmática de la Ciencia Administrativa

Momento / época	Autores, paradigmas
Modernidad	Frederick Taylor (1856-1915) "Padre de la Administración Científica" Enfoque en la productividad. Henri Fayol (1841-1925) "Padre de la Administración Moderna" Enfoque en la estructura. Max Weber (1864-1920) Enfoque en conducta (burocracia). Elton Mayo (1880-1949) Enfoque: Recurso Humano.
Postmodernidad	Frederick Taylor (1856-1915) "Padre de la Administración Científica" Enfoque en la productividad. Henri Fayol (1841-1925) "Padre de la Administración Moderna" Enfoque en la estructura. Max Weber (1864-1920) Enfoque en conducta (burocracia). Elton Mayo (1880-1949) Enfoque: Recurso Humano.
Transmodernidad Cultural	W. Edwards Deming: Calidad Total. Peter Drucker: La Sociedad Poscapitalista. Henry Mintzberg: Gerencia Estratégica Porter: Ventaja Competitiva Otros: Organizaciones Inteligentes, Cuadro de Mando Integral Enfoque: Conocimiento

Fuente: Bolívar (2022).



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

Siguiendo la línea evolutiva paradigmática de la ciencia administrativa expresada por Balza (2021), existen tres épocas: la modernidad, postmodernidad y transmodernidad cultural. Si bien, el autor no especifica trechos temporales, afirma se pueden identificar elementos y características de naturaleza ontológica que los distingue. Tomando fechas de Koontz, Weihrich y Cannice, (2012), la tabla 1, mostrada anteriormente, resume la evolución del pensamiento administrativo.

El desarrollo social evolutivo resumido en la tabla señala tres períodos históricos caracterizados por prácticas sociales y culturales que los definen: la modernidad, la postmodernidad y la transmodernidad cultural. En la modernidad, como expresión de esa línea evolutiva, siguiendo a Hurtado y Toro (1997) se dan "grandes revoluciones para instaurar sociedades justas guiadas por los valores universales de libertad, igualdad y fraternidad; la misma concluye cuando por un vacío de sentido y logro, la desesperanza hace su aparición, dejando sin contenido las utopías colectivas que la orientaban" (p.42).

Por su parte, la postmodernidad constituye un nuevo trecho temporal caracterizado por expresiones apegadas a una cultura "post" (postmoderna, postcapitalista) cuyas características son resumidas por los autores antes citados como: aparición de organizaciones aplanadas, unificación de las coordenadas tiempo y espacio, ética comunicativa, racionalidad dialógica, un sujeto deliberante y discurso cualitativo.

Ahora bien, siguiendo a Balza (2021), en este ensayo se considera a la modernidad y la postmodernidad como un correlato cultural de una misma historia, relacionando lo cultural con una gran categoría filológica socio-histórico en el más amplio sentido de la cultura humana. En este sentido, se agrega el término transmodernidad cultural asumiéndolo como guía y trasfondo epistémico en este ensayo. A estos efectos, el autor mencionado sostiene:

> La transmodernidad debe ser concebida, como un asombroso salto civilizatorio en curso, que arrastra e integra los rasgos constitutivos de la postmodernidad cultural, se repiensan sus fundamentos ontológicos y se reparan sus extravíos epistemológicos, no solamente para vigilar la migración de conceptos y relatos de la modernidad en su tránsito hacia la postmodernidad, sino para re entender la diáspora de elementos constituyentes de las culturas establecidas que ahora se transmodernizan. (p. 69)

Además, Hidalgo y Cubillos (2016) citado por Balza (2021) agregan, la transmodernidad cultural es "una reacción a la negación evolutiva pre moderna, moderna y postmoderna, y como la búsqueda de una síntesis triangular entre dichas cosmovisiones para poder comprender el funcionamiento de las sociedades complejas del siglo XXI" (p. 97). Es decir, la transmodernidad cultural representa los rasgos característicos de la modernidad, la postmodernidad cultural y, por supuesto, de la misma transmodernidad cultural.

Así, la tabla muestra para cada período histórico los autores más representativos, sus trabajos y el enfoque paradigmático que prevalece. Al respecta la modernidad, época donde nace la ciencia administrativa, el primer enfoque adoptado es la productividad gracias a los estudios de tiempo y movimiento llevados a cabo por Frederick Taylor (estadounidense) considerado como el padre de la



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

investigación científica. Casi simultáneamente, Henri Fayol (francés) formula sus 14 principios de administración con un enfoque claro hacia la estructura de las organizaciones y fue conocido como el padre de la administración moderna. Hacia el final de la modernidad la ciencia administrativa se enfoca más en el ser humano y su conducta con los trabajos de Max Weber y Elton Mayo.

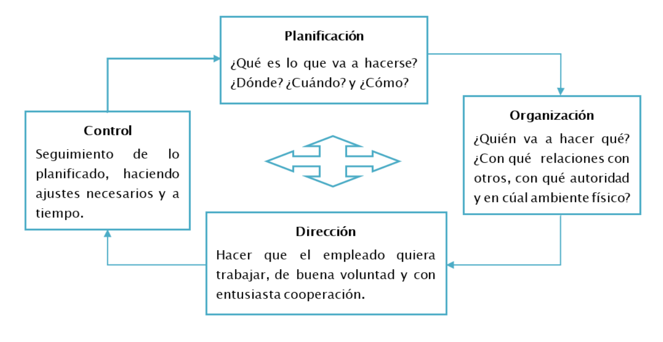
La postmodernidad florece para la ciencia administrativa después de la II Guerra Mundial con los trabajos de calidad total de Edwards Deming y otros grandes autores como Peter Drucker, Henry Mintzberg, Michael Porter con un gran enfoque en la teoría de sistemas y el pensamiento sistémico. Finalmente, la transmodernidad cultural definida arriba, concentra su enfoque en las organizaciones transcomplejas y en los avances de la tecnología de la información, especialmente en la robótica; reforzando la gran importancia para el éxito de las organizaciones la dimensión tecnológica en el contexto del conocimiento por vía de la transcomplejidad por cuanto se trata de la operacionalización de una red mundial que agrupa todo el saber y sirve de fuente para la creación de saberes que abordan la incertidumbre y complejidad desde la multidimensionalidad.

Ontología del proceso administrativo clásico

Una definición simple de administración es hacer cosas con ayuda de la gente; un concepto más elaborado lo presenta Koontz et al (2012): "La administración es el proceso de diseñar y mantener un entorno en el que, trabajando en grupos, los individuos cumplan eficientemente objetivos específicos" (p. 6). La administración es un proceso muy particular el cual conlleva cuatro actividades cardinales: planificación, organización, dirección y control; con estas actividades se formulan y alcanzan objetivos organizacionales con el uso de seres humano y otros recursos. Todo objetivo empresarial, organizacional o institucional se consigue utilizando este proceso, bien sea, de manera expresa o tácita. En todo el mundo se enseña el conocimiento administrativo utilizando estas funciones, desde el nacimiento de la administración como ciencia hasta la actualidad.

Este proceso tiene una propiedad fractal, es decir, como un todo está en cada componente del proceso y las partes en el todo. Además, es recursivo porque al cerrarse el proceso genera el producto que lo retroalimenta, proporcionando de esta manera un medio adecuado para organizar el conocimiento organizacional. Todo nuevo enfoque o modelo gerencial puede interpretarse desde las funciones del proceso administrativo. La figura 1 presenta un resumen de cada una de las funciones del proceso administrativo clásico y en qué consiste.

Figura1. Proceso administrativo clásico



Fuente: Bolívar (2022)



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

En la figura 1 puede notarse como el proceso comienza con la función planificación la cual consiste en decidir sobre objetivos y metas para el futuro, diseñar planes y estrategias para coordinar medios y fines, es decir, ¿qué es lo que va a hacerse? ¿dónde? ¿cuánto? y ¿cómo? Seguidamente, la función organización cuya tarea consiste en diseñar una estructura para soportar las tareas a realizar para alcanzar los objetivos. Esto implica división del trabajo, cadena de mando y establecimiento de la autoridad. Se busca respuesta a preguntas como ¿quién va a hacer qué? ¿con qué relaciones con otros? ¿con qué autoridad? y ¿en cuál ambiente físico? A continuación, la función dirección cuya tarea es hacer que el empleado quiera trabajar de buena voluntad y con entusiasta cooperación; incluye motivación, comunicación y liderazgo. Finalmente, cerrando el ciclo está la función de control la cual se encarga del seguimiento de lo planificado, haciendo ajustes necesarios y a tiempo para realimentar el ciclo y comenzar otra vez con planificación.

En este sentido, el presente trabajo hace una aproximación a una interpretación de este proceso administrativo lineal, simplista y básico, nacido en la modernidad, desde una óptica propia de la transmodernidad cultural para adaptarlo a este salto civilizatorio escenario de la gerencia transparadigmática.

Gerencia transparadigmática y sus correlatos epistémicos

Con base en las promesas pendientes de la postmodernidad y la revolución tecnológica en curso en la transmodernidad cultural, Balza (2021) sostiene que gerenciar desde "una visión compleja y desestructurada de la gerencia en el contexto de las organizaciones sociales, conduce al desmontaje de todos aquellos andamiajes constitutivos del pensamiento gerencial inscrito dentro de la lógica formal de la modernidad" (p. 40). Esto implica una revisión ontológica de la ciencia administrativa hacia un contexto más sistémico que reconozca la naturaleza compleja de los nuevos tiempos, el fortalecimiento del humanismo en la organización, la comunicación y el entendimiento entre seres humano a través del lenguaje incluyendo la dimensión axioética en la gerencia organizacional dentro del contexto del humanismo no antropocéntrico ecológico por vía de la transcomplejidad al tratarse de una operacionalización de elementos tales como la coopetitividad, conducta moral, en lo artístico, creativo, imaginativo, reconstructivo, argumentativo y espiritual del proceso administrativo resignificado.

Entonces, se trata de impulsar una nueva filosofía gerencial sobre la base de los nacientes paradigmas transcomplejos para gerenciar a las organizaciones en la transmodernidad. Balza (2021) sostiene, que esta nueva filosofía gerencial debe ser de naturaleza transparadigmática, es decir, capaz de transcender todos los paradigmas desgatados y obsoletos de la modernidad de una gerencia paradigmática.

Partiendo del enfoque complejo, por un lado, y por otro, reconociendo la multidimensionalidad del individuo, la globalización de los mercados y los fines de las organizaciones inteligentes se puede concebir una gerencia transparadigmática como "una gerencia compleja y antropoética, es decir, desde una nueva ética gerencial identificada con los propósitos de las organizaciones, pero fundamentalmente comprometida con la valoración de la condición humana desde la comprensión hermenéutica del ser" (Balza 2021: 35). En efecto, una gerencia transparadigmática ha trascendido los viejos paradigmas de la modernidad para ubicarse en la frontera del pensamiento



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

complejo y transdisciplinario donde teniendo como núcleo al talento humano, el aprender es permanente y más que la competitividad, la coopetitividad es el medio para transformarse y crear un futuro para crear un protagonismo y ser percibidos en el mercado

Aporte a la resignificación del proceso administrativo

La transcomplejidad como basamento epistemológico de la ciencia administrativa permite encuadrar resignificaciones conceptuales basadas en los principios de la complejidad los cuales son considerados para la resignificación del proceso administrativo, objetivo de este escrito. De allí, la pertinencia y conveniencia de recurrir a esta visión emergente que representa la transcomplejidad como espíteme para resignificar la ciencia administrativa. En efecto, la complejidad ordena lo disperso o fragmentado para convertirlo en un cuerpo de conocimiento dialógico que pueda exhibir todas sus dimensiones. En este sentido, Morin (2002) establece y define los principios para el pensamiento complejo:

Principio de autonomía/dependencia (auto-eco-organización). Significa que los seres vivos son seres autoorganizadores que constantemente se autoproducen al establecer una intrincada relación entre todos sus componentes para formar esquemas periódicos como sistema complejo adaptable, y al hacerlo comienzan a adquirir nuevas propiedades. El principio de auto-eco-organización es específicamente válido para los humanos, quienes desarrollan su autonomía en dependencia de su cultura. La auto-eco-organización viviente se regenera permanentemente a partir de la muerte de sus células según la fórmula de Heráclito, "vivir de muerte, morir de vida", y que las dos ideas antagonistas de muerte y vida son, al mismo tiempo, complementarias y antagónicas.

El principio dialógico. Une dos principios o nociones que deberían excluirse entre sí pero que son indisolubles en una misma realidad. Representa una nueva visión donde todo ser es una organización; orden y desorden se entremezclan de manera complicada, se relacionan en jerarquías generando nuevas formas de ser, tal filosofía facilita la aproximación de las ciencias de la naturaleza a las ciencias del hombre y de la sociedad, en concordancia unas y otras con el espíritu de la época, una época del movimiento, del cambio generalizado, de lo aleatorio y de las incertidumbres. Bajo las formas más diversas, la dialógica entre el orden, el desorden y la organización, a través de innumerables inter-retroacciones, está en constante acción en los mundos físico, biológico y humano. El principio dialógico asocia dos términos a la vez complementarios y antagonistas, permite mantener la dualidad en el seno de la unidad. Como la fórmula de Heráclito descrita arriba uniendo los conceptos antagónicos de la vida y la muerte los cuales se complementan en una misma realidad.

El principio de la recursividad organizacional. Para apreciar cómo trabaja el pensamiento complejo no basta crear grandes conceptos, más bien es necesario interpretar como se asocian estos conceptos cuando son integrados en un mapa con bucles y recursivos. Morín sostiene que el bucle recursivo se trata autoproducción y autoorganización y consiste en un proceso donde los productos y los efectos son en sí mismos productores y causantes de lo que los produce. Así, por ejemplo, la organización obtiene empleados motivados como producto de un subsistema de desarrollo organizacional del sistema general de la organización, pero ese sistema no puede tener el éxito esperado si esos empleados motivados no se convierten en los productores al acoplarse



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

al proceso, es decir, los estados finales (éxito de la empresa) son necesarios para la generación de los estados iniciales (empleados motivados). Por supuesto, el resultado puede ser negativo si no existe un bucle retroactivo que lo detecte (homeostasis).

El principio hologramático. Este principio sostiene que el todo está incluido en la parte que está incluida en el todo. La transcomplejidad organizacional del todo necesita la transcomplejidad organizacional de las partes, y esta a su vez, necesita la recursividad de la transcomplejidad del todo. Este principio trasciende el paradigma cartesiano, regido por los principios de linealidad, reducción y abstracción. Igualmente trasciende al "holismo" y al reduccionismo. El primero solo ve el todo mientras que el segundo solo ve las partes por separado.

Principio sistémico u organizativo: Basado en el principio de Pascal quien consideraba imposible conocer las partes sin conocer el todo y viceversa. Morin (2002) destaca las emergencias como aquello que "emerge" de la interacción de las partes que forman un todo y produce, en el caso de la organización, cualidades o propiedades nuevas que podrían generar las partes, consideradas de forma particular. Igual que los principios anteriores, el sistémico contradice a la idea reduccionista cartesiana.

Los principios del pensamiento complejo son interdependientes, es decir, su misma complejidad los hace depender uno de otro, por ejemplo, el principio sistémico depende del dialógico para unir las partes con el todo, esto los hace igualmente complementarios entre sí. Esto hace necesario determinar con la mayor precisión posible la operacionalización de cada principio para aplicarlo en una propuesta de resignificación de prácticas modernistas, incluso postmodernistas donde el ser humano no era considerado un ser multidimensional, un ser físico-biológico, emocional, mental y espiritual.

Por otro lado, Stella y Silva (2012) consideran la ciencia administrativa se debe dedicar a la tarea de reconceptualizar sus principios, postulados, métodos y normas, reorientando sus teorías y prácticas en búsqueda de un estatuto científico que le aseguré con indiscutible acierto la creación de conocimiento útil a sus objetos de investigación.

Ahora bien, dentro de este contexto toca ahora resignificar el proceso administrativo clásico desde la óptica de la gerencia transparadigmática. En cuanto al nombre se le asignará uno que identifique el quehacer de la función en su nuevo significado, aclarando, no es una resignificación nominal, cada función seguirá llamándose igual, más bien es una resignificación transconceptual la cual implica para cada función una nueva carga de valores epistémicos. Se trata de reencontrar el proceso administrativo clásico con la transcomplejidad.

En referencia a la carga epistemológica, se indica en cada función resignificada las disciplinas, enfoques o modelos más adecuadas a una tarea transmoderna, transcompleja y transparadigmática de acuerdo a los principios ya discutidos. A estos efectos, la figura 2 presenta el proceso administrativo utilizando un enfoque sistémico del tipo insumo-procesamiento-resultado, el cual muestra la propuesta de resignificación del nombre de cada función.

En este sentido, la teoría de sistemas sostiene deben existir demandantes e insumos para crear



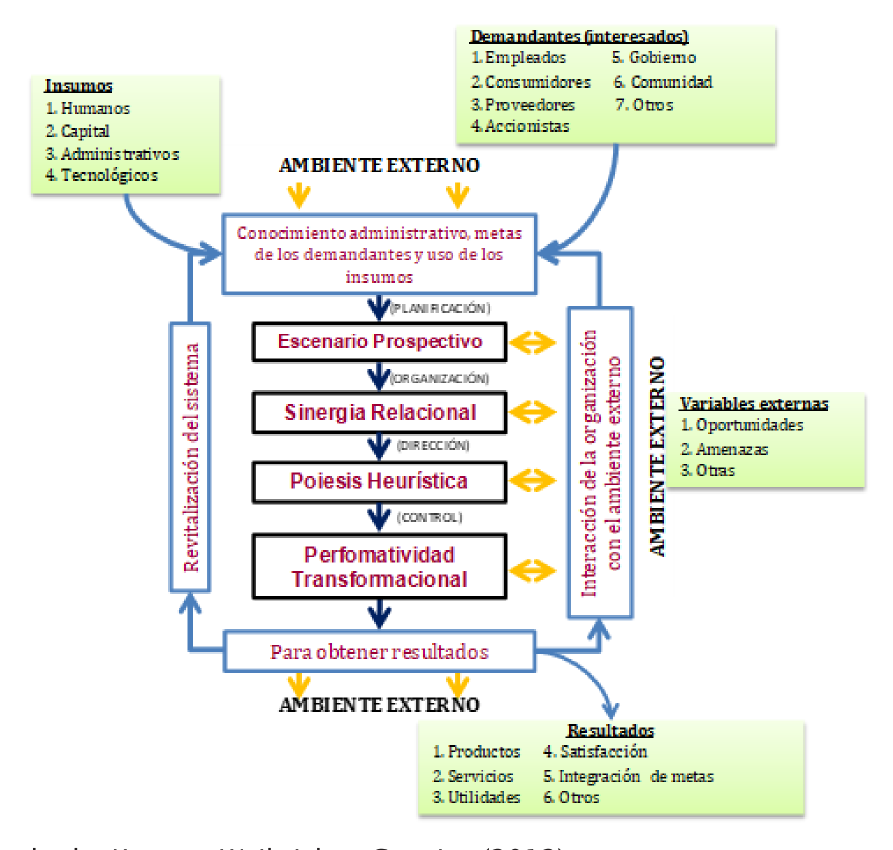
ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

una estructura, respecto a una organización deben existir demandantes y resultados esperados. En efecto, con su principio de entropía la teoría de sistemas determina la estrecha relación existente entre una estructura y su ambiente. De lo contrario, el no haber un flujo sostenido entre los interesados y los resultados, el sistema desaparecerá. (Katz y Kahn, 2004)

La figura 2 presenta este enfoque de sistemas ubicando las funciones administrativas resiginificadas en el centro del proceso administrativo. Por el lado de los demandantes, los empleados demandarán más consideración humana, más compensación económica y mayor seguridad en el trabajo. Los consumidores, para y por los cuales se crea la estructura, serán muy exigentes en la calidad y precio del producto o servicio. Por su parte, los proveedores esperarán pagos de sus deudas a tiempo; los accionistas, tendrán grandes expectativas sobre los rendimientos de la inversión; El gobierno espera respeto a las leyes y cancelación a tiempo de los impuestos. Finalmente, la comunidad demandará puestos de trabajo, cero contaminaciones y buen comportamiento ciudadano.

Con respecta a los resultados, el proceso administrativo asegurará mediante la eficaz y eficiente aplicación de cada una de las funciones administrativas sobre los insumos, el producto o servicio que los demandantes esperan; así mismo, los empleados tendrán su satisfacción laboral con sus ingresos y los accionistas sus rendimientos. Todo lo anterior, tomando en cuenta las variables externas para sacar provecho de las oportunidades y enfrentar con anticipación las posibles amenazas.

Figura 2. Enfoque sistémico del proceso administrativo resignificado.



Fuente: Adaptado de Koontz, Weihrich, y Cannice (2012).



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

En función de lo anterior, a continuación se presenta para cada función del proceso administrativo clásico una propuesta de resignificación del nombre con su correspondiente soporte ontoepistémico, indicando algún modelo o enfoque teórico con pensamiento complejo que lo pudiera soportar:

Escenario prospectivo: Con este nombre se identificaría a la función planificación cuyo significado actual solo denota una actividad lineal de pensar hoy para hacer mañana. Un escenario prospectivo es el resultado de explorar, analizar y entender todo el entretejido relacional y complejo de posibles alternativas de futuro, basadas en el pasado y presente. Según Medina y Ortegón (2006) los estudios prospectivos se basan en varias disciplinas, su preparación requiere el uso de equipos inter y transdisciplinarios, observando el sistema en estudio en todo su conjunto y complejidad; se representa al futuro como un devenir, conectando de esta manera pasado, presente y futuro.

La prospectiva, colocándola como una herramienta para el pensamiento complejo puede ser definida como "…el esfuerzo de hacer probable el futuro más deseable" (Miklos y Tello 2007:56). En complemento, Peña (2008) la define como "la disciplina que estudia las causas de los futuros posibles, los probables, los deseables y los indeseables para comprenderlos y pretender influir sobre ellos" (p. 83). Este mismo autor le atribuye a la prospectiva seis elementos básicos: visión holística, creatividad, participación y cohesión, preeminencia del proceso sobre el producto, convergencia-divergencia y finalidad constructora. Por ello, escenario prospectivo (planificación) representa la función primaria del proceso administrativo siendo el inicio de todo el proceso y retroalimentado por la función performatividad transformacional (control).

Sinergia relacional: esta segunda función corresponde a la organización en su acepción de función administrativa (la otra es como institución) y consiste, en su forma clásica, en el establecimiento de relaciones jerárquicas entre tareas, personas y lugares de trabajo. Esta actividad de división del trabajo nacida en la modernidad todavía se lleva a cabo de forma lineal y desde las autoridades superiores. Bajo el enfoque de la gerencia transparadigmática, la empresa se concibe, siguiendo a Balza (2021) como "sistemas sociales transcomplejos, como organismos vivientes dinámicos, poliédricos, interactivos, autopoiéticos e interdependientes, los cuales se retroalimentan de los grandes flujos de información y conocimiento que eclosionan de la cultura virtual en el magma de la transmodernidad cultural" (p. 82).

El factor clave en esta nueva significación es el principio de la sinergia en la formación de equipos de trabajo de alto desempeño. Un equipo de trabajo de este tipo favorece la horizontalidad del organigrama para hacerlo flexible y descentralizado propio de los equipos transjerárquicos de una estructura organizacional híbrida, es decir, presencial y en red, conocida como redarquía. Manteniendo la jerarquía, las dos estructuras trabajan al mismo tiempo y se complementan a través de equipos multidisciplinarios de visión compartida.

Poiesis heurística: La dirección es la tercera función, definida por Koontz et al (2012) como "el proceso de influir sobre las personas para lograr que contribuyan a las metas de la organización y del grupo" (p. 460). En esta función se tratan los temas de motivación, liderazgo, cultura organizacional, clima de trabajo, comunicación, conflicto, poder, cambio. En este respecto, Balza (2021) afirma que la "gerencia transparadigmática debe alimentarse de la dimensión poiética del



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

conocimiento, puesto que la *poiésis* alude a todo proceso de producción y creación mediado por la creatividad desde el pensamiento heurístico de los seres humanos" (p. 83). Esta función es la más humana de todo el proceso administrativo, y la herramienta más adecuada para una sistemática aplicación de las ciencias de la conducta en una organización parece ser el desarrollo organizacional (DO).

El desarrollo organizacional es una disciplina para generar cambios planificados tanto culturales (blandos) estructurales (duros) sobre una base continua a nivel general o en grupos específicos de las organizaciones inteligentes buscando mejorar los niveles de adaptabilidad laboral, efectividad y calidad de vida mediante la modificación del comportamiento, actitudes y estructuras. Guizar (1998) citando a Davis y Newstrom (1995), propone algunas características del desarrollo organizacional las cuales se podrían ubicar dentro del pensamiento complejo: tiene una orientación hacia lo sistémico, pose valores humanísticos, utiliza la figura del agente de cambio y el uso de la retroalimentación para ayudar a los participantes a sustentar sus decisiones.

Performatividad transformacional: El control cierra el proceso administrativo y consiste, según Koontz et al (2012) en "la medición y la corrección del desempeño con el fin de asegurar que se están cumpliendo los objetivos de la empresa y los planes para lograrlo" (p. 594). Medir el desempeño en una organización transcompleja se convierte en una actividad más allá de la simplista medición y comparación de actividades. En palabras de Lanz (2001), "las competencias performativas ponen en tensión un amplio registro de capacidades, donde la sensibilidad, la audacia, la intuición y la creatividad se integran al cuadro de desempeño de cada individuo" (p. 173). Por su parte, Balza (2021) lo considera como "vector ontológico de todo cambio y transformación" (p. 103).

Lo transformacional se refiere a impulsar la innovación y los cambios necesarios. En la práctica de una empresa transparadigmática, las funciones de escenario prospectivo y performatividad transformacional se trabajan al unísono. En efecto, es aquí donde opera el principio de recursividad organizacional. La performatividad transformacional genera un bucle recursivo que revitaliza el sistema reorganizándolo para comenzar; esta actividad implica a las dos funciones, primero a la performatividad transformacional al genera la información y luego, el escenario prospectivo al reorganizar la estrategia, revitalizando el proceso administrativo que comienza nuevamente.

Como puede notarse, las dos funciones, performatividad transformacional y escenario prospectivo son siameses, inseparables. Igualmente, existe una técnica o modelo de gestión integral de naturaleza sistémica para apoyar la puesta en práctica de la estrategia y al mismo tiempo, obtener retroalimentación sobre la performatividad y se trata del Cuadro de Mando Integral (CMI). El CMI es una especie de tablero que, gracias a la informática y al manejo de datos, proporciona información en tiempo real de la ejecución de la estrategia de la empresa.

En efecto, el CMI enfoca la performatividad gerencial desde cuatro perspectivas debidamente balanceadas: finanzas (recursos de accionistas y de las ventas) y clientes (satisfacción), estas dos perspectivas están fuera de la empresa y su alcance es a largo plazo; por otro lado, mide los procesos internos (cadena de valor) y la formación y crecimiento del personal (capital intangible), estas dos perspectivas están dentro de la empresa, y su alcance es a corto plazo, es decir, se



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

equilibra el largo con el corto plazo y lo externo a la empresa con lo interno. En palabras de sus creadores, Kaplan y Norton, (2008), el CMI "pone énfasis en que los indicadores financieros y no financieros deben formar parte del sistema de información para los empleados en todos los niveles de la organización" (p. 21).

Compendio de las ideas trascendentes

Atendiendo las inquietudes teleológicas del ensayo, se concluye que es posible resignificar el proceso administrativo. En efecto, estas cuatro funciones de la administración, planificación, organización, dirección y control, establecidas en la modernidad mantienen, hasta cierto punto, su vigencia como pasos lógicos y consecutivos para cumplir una tarea, un objetivo. Para lograr un objetivo primero hay que imaginar, tener en mente: planificar; luego establecer quién debe hacerlo, cuánta gente, como se reunirán: esta tarea es organizar; en el tercer paso se decide cómo comunicar y hacer que gente que trabajará en el plan quiera hacerlo: esto es la dirección; finalmente, hay que ver si todo está saliendo según lo planificado y en caso contrario hacer los correctivos al plan: esta función de control lleva la actividad al inicio comenzando una especie de bucle que garantiza el cumplimiento del plan y por extensión del objetivo de la organización.

En cuanto a la segunda inquietud teleológica, se propone un cambio transconceptual y de acción en cada una de las funciones del proceso administrativo con la idea de revestir de un significado que lo identifique con la transcomplejidad; no es solo un simple cambio de nombre, sino que el nuevo nombre interprete la resignificación de la actividad en el marco del pensamiento complejo y sus principios para ser aplicado a una organización inteligente y transparadigmática en los términos expuestos. La tabla 2 resume la resignificación del proceso administrativo indicando igualmente para cada función el modelo de gestión apropiado para llevar a cabo su tarea en la transmodernidad cultural.

Tabla 2. Resignificación del proceso administrativo

Función administrativa		Modelo de gestión apropiado
Anterior	**Resignificada**	
Planificación	Escenario prospectivo	Prospectiva - CMI
Organización	Sinergia relacional	Redarquía
Dirección	Poiesis heurística	Desarrollo organizacional
Control	Performatividad transformacional	Cuadro de Mando Integral

Fuente: Bolívar (2022).

Así, la planificación se resignifica a escenario prospectivo, utilizando el enfoque prospectivo para su aplicación y el Cuadro de Mando Integral para accionar la estrategia; la función organización a sinergia relacional, recomendando la redarquía como modelo de estructura organizacional la cual puede convivir con el tradicional en un modelo híbrido; dirección a poiesis heurística, aquí la disciplina del desarrollo organizacional es el modelo organizacional propuesto; por último, control a performatividad transformacional, recomendando el Cuadro de Mando Integral el cual traduce la visión y estrategia de un organización en un sistema de indicadores de gestión.



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

Para finalizar, se puede afirmar que la epistemología del proceso administrativo se orienta hacia los nuevos enfoques o modelos gerenciales capaces de abordar el escenario ontológico de la complejidad e incertidumbre producto de los avances en el conocimiento que afectan directamente al individuo en la sociedad.

En síntesis, se trata de destacar la naturaleza desestructurada, sinergética y sistémica de la organización en la transcomplejidad prendiendo las alarmas sobre nuevos retos, oportunidades para repensar los saberes y haceres que sustentan el entramado tema de la cultura organizacional desde una óptica mucho más compleja y emancipadora identificada con la visión de la organización a través de un reaprendizaje organizacional. La metodología utilizada fue una hermenéutica crítica, dialéctica y documental la cual permite concluir que es posible resignificar el proceso administrativo, se propone un cambio transconceptual y de acción con la idea de revestirlo de un significado identificable con la transcomplejidad. Es indudable, la epistemología del proceso administrativo se orienta hacia los nuevos enfoques o modelos gerenciales capaces de abordar el escenario ontológico de la complejidad e incertidumbre producto de los avances en el conocimiento. Las nuevas lógicas cognitivas de este nuevo mundo están a la vista, pero para verlas es necesario entender el contexto y redefinir nuestra perspectiva frente a la realidad.

Referencias

Balza, A. (2021). *Gerencia transparadigmática en organizaciones transcomplejas. Apuntes desde la modernidad cultural.* Fondo Editorial Red de Investigadores de la Transcomplejidad. FEREDIT.

Guízar, R. (1998). *Desarrollo Organizacional. Principios y aplicaciones.* McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Kaplan, R. y Norton, D. (2008). *The execution premiun.* Ediciones Deusto, S.A.

Katz, D. y Kahn, R. (2004). *Psicología social de las organizaciones.* 2da. edición. Trillas.

Koontz, H.; Weihrich, H. y Cannice, M. (2012). *Administración. Una perspectiva global y empresarial.* Decimocuarta edición. McGrawHill.

Hurtado, I. y Toro, J. (1997). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio.* Episteme Consultores Asociados C.A. Venezuela.

Lanz, R. (2001). Diez tesis sobre cultura organizacional transcompleja. En R. Lanz (Compilador) *Organizaciones Transcomplejas* (pp. 161- 173). Caracas IPOSMO- Conicit.

Medina, J. y Ortegón, E. (2006). *Manual de prospectiva y decisión estratégica: bases teóricas e instrumentos para América Latina y el Caribe.* Naciones Unidas.

Miklos, T. y Tello, M. (2007). *Planificación Prospectiva: Una Estrategia para el diseño del futuro.* Editorial Limus.



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

Morin, E. (2002). L*a cabeza bien puesta, Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Nueva visión.

Peña, P. (2008). *Prospectiva: una herramienta gerencial.* Universidad de la Amazonia. Ministerio de Educación Nacional.

Stella, M. y Silva, M. (2012). Del discurso epistemológico de la modernidad a una visión trans-compleja de la ciencia administrativa. En Schavino, N. (Compiladora). *La Transcomplejidad: Una nueva visión del conocimiento.* REDIT.



Política editorial de la revista

REDIP convoca semestralmente a contribuciones, informando la fecha a la comunidad científica a través de su sitio web, correo electrónico y redes sociales. Los trabajos presentados fuera del término establecido no serán aceptados. Se reciben contribuciones originales e inéditas sobre investigaciones realizadas en los campos de las Ciencias de la Educación, Ciencias Sociales, Ciencias Humanas, Epistemología, Procesos sociopolíticos, currículum, evaluación educativa, planificación educativa, formación docente, educación y tecnologías, ciencias ambientales, ciencias biológicas, ciencias de la salud, ciencias de la computación, ciencias matemáticas y otras. Se publican 7 (siete) tipos de trabajos:

Artículos de revisión. No deben exceder las 30 (treinta) páginas, incluyendo referencias, figuras y tablas.

Comentarios críticos a publicaciones ya efectuadas en la revista REDIP. No debe exceder las 15 (quince) páginas. Admiten derecho a réplica por parte del autor del trabajo que está siendo comentado. El comentario crítico y su respectiva respuesta serán publicados de manera conjunta en el mismo volumen.

Reseñas de libros y publicaciones periódicas recientes. No deben exceder las 5 (cinco) páginas.

Artículos de investigación. No deben exceder las 25 (veinticinco) páginas.

Resúmenes de Tesis Doctorales defendidas en el Iesip y Enlauniv. No deben exceder las 20 (veinte) páginas.

Ponencias derivadas de presentaciones en Jornadas, Seminarios y Congresos Regionales Nacionales o Internacionales, en la modalidad de Dossiers o fascículos extraordinarios.

Temas convocados en los campos de Ciencias de la Educación, Ciencias Sociales, Ciencias Humanas, Epistemología, Procesos sociopolíticos, currículum, evaluación educativa, planificación educativa, formación docente, educación y tecnologías.

Los Resúmenes de Tesis Doctorales deberán contemplar la siguiente información: (a) Título del trabajo. (b) Fecha de defensa (día, mes y año). (c) Tutor del trabajo. (d) Jurados. (e) Resumen español e inglés no mayor a 150 (ciento cincuenta) palabras. (f) Introducción no mayor a 1 (una) página. (g) Metodología no mayor a 3 (tres) pagina (Tipo de investigación, Diseño de investigación, materiales, métodos, población, muestra, Técnicas de investigación, instrumento de investigación, confiabilidad y validez), resultados no mayor a 6 (seis) páginas, discusión de resultados no mayor 6 (seis) páginas, conclusiones y recomendaciones no mayor a 1, referencias no mayores a 1 (una) página.



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

También se podrán incluir obituarios, los que serán solicitados oportunamente por el Comité Editorial a miembros de la comunidad científica.El Comité Editorial podrá seleccionar un artículo por volumen para ser comentado por dos especialistas en el tema, de acuerdo con lo pautado para los comentarios críticos, con el fin de fomentar la discusión de ideas en el campo de investigación.

Los autores, tanto profesionales como estudiantes, pueden enviar sus contribuciones en español considerando las normas editoriales.

Si bien los autores no deberán pagar para poder publicar en REDIP, tampoco recibirán pago alguno por sus contribuciones. A los autores de trabajos en las modalidades antes mencionadas se les entregará una constancia de publicación de su trabajo publicado. Los revisores también recibirán su constancia de arbitraje del trabajo publicado.

Normas de Publicación

Las normas a seguir se pueden consultar en
https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/Normas_de_Publicacion

Instrucción a los autores

Las directrics a seguir se pueden consultar en
https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/Instruccion_a_los_autores

Secciones del manuscrito

Las partes que debe contener el manuscrito se pueden consultar en
https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/secciones_del_manuscrito

Procedimiento seguido en la recepción, selección y evaluación de originales

El procedimiento a seguir en el arbitraje del trabajo presentado se puede consultar en https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/procedimiento_seguido_en_recepcion_seleccion_y_evaluacion

Formatos de evaluación del manuscrito

El instrumento para el arbitraje de ensayos científicos se puede consultar en la siguiente dirección:
https://redip.iesip.edu.ve/ojs/ojsdata/formatos/Requisitos%20para%20el%20arbitraje%20de%20ensayos%20cient%C3%ADficos.pdf

En el caso de artículo científico y los aspectos a evaluar se pueden consultar el siguiente link
https://redip.iesip.edu.ve/ojs/ojsdata/formatos/Requisitos%20para%20evaluaci%C3%B3n%20de%20manuscritos%20de%20art%C3%ADculos%20cient%C3%ADficos%20para%20revisores%20externos.pdf



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

Procedimiento seguido en la recepción, selección y evaluación de originales

El investigador debe consignar su artículo en la plataforma seleccionada a fin de garantizar un registro electrónico que es auditable de las interacciones entre la publicación y los autores. Al realizarse la consignación, el consejo de editores realiza una revisión de aquellos originales que cumplan el objetivo y el alcance de la publicación de acuerdo con las Normas de Publicación en cuanto a la extensión del texto, la presencia del resumen, las palabras clave, el sistema de citas y referencias utilizado, el carácter inédito, la pertinencia temática y la adecuación de género, entre otros.

Al pasar esta criba, los textos continúan con el proceso editorial de Redip. El sistema de revisión es de "*doble par anónimo*". En el proceso de evaluación por pares pueden darse los siguientes casos.

- Cumple con las normas y perfil de REDIP: pasa al proceso de arbitraje.
- No cumple con las normas ni con el perfil de REDIP: se devuelve al autor/a para que realice los ajustes necesarios.
- No es pertinente en función del perfil de REDIP: se devuelve al autor/a. En todo caso, cualquier decisión es notificada al autor/a.

A continuación, todos los artículos (a excepción de los trabajos solicitados por la dirección de la revista a expertos de reconocida trayectoria) son sometidos a un proceso de evaluación a cargo de profesores y profesoras e investigadores e investigadoras especialistas del área sobre el tema que versa el artículo, locales, nacionales o internacionales, con amplia experiencia en la escritura académica y científica. Cada artículo se envía a un evaluador, sin elementos ni referencias que pudieran identificar su autoría.

Junto con el artículo, se le envía al árbitro/a una comunicación en la cual la dirección de REDIP le solicita la evaluación del artículo, haciendo hincapié en que, de aceptar, debe responder en el transcurso de los siguientes 30 días. Igualmente, para orientar la evaluación se le envían las Normas para publicar en REDIP, y el Protocolo de evaluación y arbitraje de artículos para REDIP, una planilla de evaluación que incluyen aspectos diagramáticos, lingüísticos, discursivos, metodológicos y conceptuales a considerar en la evaluación de los artículos.

Al completar la evaluación del artículo, el árbitro/a debe enviar a la Dirección de REDIP la planilla de registro con su estimación correspondiente y la decisión debidamente argumentada acerca de la publicación o no del artículo y las respectivas recomendaciones, si las hubiere. La decisión de la comisión de arbitraje es inapelable.

La decisión puede ser:

- Aceptado sin modificaciones.
- Aceptado con modificaciones de fondo.
- Aceptado con modificaciones de forma.
- Rechazado.



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

Finalmente, la dirección de la revista le comunica al autor/a la decisión de la comisión de arbitraje y las recomendaciones a que hubiere lugar. Una vez enviada al autor/a la comunicación informando que requieren realizar correcciones, el autor/a tiene 21 días hábiles para realizarlas. Si en ese tiempo no envían las correcciones, se entenderá como la decisión de no publicar el trabajo en la REDIP.

El trabajo con las correcciones se envía nuevamente al árbitro responsable de la primera evaluación, para que éste determine si se realizaron los cambios solicitados. De ser así, el trabajo meritorio pasa al banco de artículos de REDIP; en caso contrario, se le informa al autor/a y se le solicita nuevamente que en un plazo no mayor de 15 días hábiles envíe las correcciones respectivas.



ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

Enseñar *es* **aprender** *dos veces*

Vol. 4, N° 8
Julio - Diciembre 2023

Redes Sociales:



